

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



**Abordagem Comunicativa e Avaliação no Processo
de Ensino/ Aprendizagem de Português Língua
Estrangeira no Senegal**

Abdoulaye Diatta

Tese orientada pelo Prof.º Doutor Carlos A. M. Gouveia,
especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em
Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira/ Língua Segunda)

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



**Abordagem Comunicativa e Avaliação no Processo
de Ensino/ Aprendizagem de Português Língua
Estrangeira no Senegal**

Abdoulaye Diatta

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (LE/ L2)

2016

AGRADECIMENTOS

Na impossibilidade de enumerar todos aqueles que direta ou indiretamente deram o seu contributo de saber, de paciência ou de afeto para que este trabalho se realizasse, deixo o meu agradecimento pontual a algumas pessoas e entidades, neles representando todos os que não nomeio.

Começo pelo Instituto Camões I.P., a quem agradeço a bolsa que me concedeu para realizar este programa de investigação.

Ao Professor Doutor Carlos A. M. Gouveia, orientador desta dissertação, mais do agradecer o estímulo e a confiança que depositou em mim ao longo da elaboração deste trabalho, estou-lhe ainda muito grato não apenas pelas suas observações e auxílio, que me mantiveram permanentemente motivado, mas principalmente pela sua atitude de mestre humanista, cuja dedicação constituiu um grande estímulo na realização deste trabalho.

A todos os meus professores de mestrado pelos seus contributos na minha formação, e aos colegas do curso de Mestrado cujos apoio e amizade testamunhada contribuíram para a implementação deste projeto de investigação.

À professora Doutora Catarina Gaspar pelos seus conselhos e apoio, assim como pela diligência com que tratou a formalização da minha candidatura ao Mestrado.

À professora Doutora Margarita Correia pela sua disponibilidade e seus conselhos, assim como pela forma como me incentivou a investigar.

Ao Dr. José Manuel Horta e todos os colegas senegaleses que me facilitaram o acesso a muitos dados indispensáveis para a realização do trabalho.

À minha esposa pela sua compreensão, disponibilidade, estímulo, carinho que nunca deixou de me encorajar, sobretudo nos momentos difíceis.

Agradeço o apoio de toda a minha família, em particular ao meu tio Bartelemy Diatta, cujo apoio foi sem limites, e ao meu pai, que faleceu na minha ausência, no momento em que me encontrava a realizar este programa, e a quem dedico este meu trabalho.

RESUMO

O estudo visa compreender a relação que existe entre as práticas letivas nas aulas de Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda e o processo de avaliação implementado no controlo das aprendizagens. Com a investigação, pretendemos contribuir para melhorar as práticas pedagógicas vigentes no processo do ensino aprendizagem da língua portuguesa no Senegal.

Para dar resposta à problemática apresentada, realizámos uma análise de testes elaborados para o *Baccalaureat*, um exame nacional, cujo diploma dá acesso ao ensino superior. Esta análise de testes diz respeito principalmente aos formatos de questões mais usados para avaliar a competência linguística e a produção escrita, partes dos testes que achamos problemáticas.

Desta análise, revelaram-se algumas irregularidades que necessitam de ser corrigidas, para conseguir melhores aprendizagens. Verificou-se, portanto, que, embora a abordagem comunicativa seja a base de referência para o ensino da língua no Senegal, nota-se ainda a persistência de práticas avaliativas focadas na verificação dos conhecimentos sobre a língua, práticas ineficazes para facilitar o uso da língua na comunicação do quotidiano.

Ao longo desta investigação tentámos fornecer respostas a hipóteses levantadas, que poderiam contribuir para justificar estas práticas avaliativas, que, na verdade, não se enquadram nos princípios da abordagem comunicativa, metodologia adotada para o ensino do português no Senegal desde o princípio deste século.

Palavras chaves: Abordagem comunicativa; Ensino; aprendizagem; avaliação.

RESUMÉ

L'objectif de cette présente étude est de contribuer à l'amélioration de l'enseignement du portugais au Sénégal.

Dans ce travail d'investigation nous visons à comprendre la relation qui existe entre les pratiques de salles de classe de Portugais Langue Étrangère, Langue Seconde (PLE/PL2), et le processus d'évaluation mis en œuvre dans le contrôle des apprentissages.

Avec cette recherche nous voulons contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques en vigueur dans le processus de l'enseignement apprentissage de la langue portugaise au Sénégal.

Pour répondre à la problématique posée, nous avons réalisé une analyse d'épreuves proposées aux évaluations du baccalauréat, examen dont le diplôme ouvre les portes aux études supérieures. L'analyse porte principalement sur les formats de questions utilisés dans l'évaluation de la compétence linguistique et la production écrite, parties des épreuves que nous trouvons problématiques.

De cette analyse se sont révélées quelques irrégularités qui méritent d'être corrigées pour réussir de meilleurs apprentissages. L'analyse a donc révélé que, bien que l'approche communicative soit la méthodologie adoptée dans l'enseignement de la langue portugaise au Sénégal, il continue toujours d'exister des pratiques évaluatives qui se focalisent sur la vérification des connaissances, pratiques inefficaces parce qu'elles ne facilitent pas l'usage de la langue dans une situation de communication du quotidien.

Tout au long de cette investigation, nous avons essayé d'apporter des réponses à plusieurs hypothèses, dont les justifications pourraient contribuer à la compréhension de ces pratiques non conformes aux principes de l'approche communicative, méthodologie adoptée dans l'enseignement du portugais dès les premières années de ce siècle.

Mots clés : Approche communicative; enseignement; apprentissage; évaluation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1: Para compreender o ensino do português no Senegal	7
1.1. A situação do ensino do português	9
1.2. Caracterização do contexto linguístico e das práticas de ensino	14
1.3. Visão da língua e abordagem de ensino	18
CAPÍTULO 2: Metodologia de ensino	25
2.1. A abordagem comunicativa.	27
2.2. As características e pressupostos da abordagem comunicativa	31
2.3. As práticas em sala de aula na abordagem comunicativa	34
CAPÍTULO 3: A avaliação do português língua estrangeira no Senegal	39
3.1. Avaliação das aprendizagens	41
3.2. A avaliação de PLE	46
3.3. Análise da estrutura dos exames de PLE	51
CAPÍTULO 4: Discussão dos resultados	55
4.1. Que perceção da avaliação?	57
4.2. Porque é que a avaliação não coincide com a metodologia de ensino?	62
4.3. Algumas propostas de orientações	68
CONCLUSÃO	73
BIBLIOGRAFIA	75
ANEXO	79

INTRODUÇÃO

O propósito desta dissertação é refletir sobre o ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) no Senegal e as suas práticas avaliativas. Pretende intervir nomeadamente sobre a problemática da relação entre o ensino/aprendizagem da língua baseado na abordagem comunicativa e as práticas avaliativas implementadas para o controlo das aprendizagens.

Desde a sua integração no sistema educativo senegalês que o ensino da língua portuguesa se vinha a realizar com base nos métodos tradicionais, cujos limites acabaram por se mostrar há alguns anos. Com o aparecimento da abordagem comunicativa, metodologia que se inscreve na perspectiva de preencher vazios deixados pelos antigos métodos que sem dúvida marcaram o seu tempo, muita mudança foi preconizada no ensino/ aprendizagem de línguas. Esta abordagem comunicativa constituiu, portanto, uma alternativa para resolver muitos problemas, entre os quais o estatuto do aprendente, relegado para segundo plano nos métodos tradicionais.

Com efeito, apesar de ser um elemento principal no processo de ensino/aprendizagem, o aluno não tinha sido considerado como tal. Foi de facto durante muito tempo considerado como um recetor passivo, a quem se deve transmitir conhecimentos, ficando enredado num processo de aprendizagem em que o seu papel consistia, segundo Germain (1993, p.103), na memorização de regras gramaticais e de palavras de vocabulário. Deste papel do aluno decorre que a aprendizagem de uma língua se concretizava sobretudo no armazenamento de palavras e frases, visando o domínio da morfologia e da sintaxe. Quanto ao ensinante, o seu papel era central e era a personagem dominante na sala de aula, porque era o detentor de todo o conhecimento.

A abordagem comunicativa surgiu, portanto, com o intuito de mudar de paradigma, colocando o aluno no centro das preocupações das aprendizagens, fundamentando-se no princípio de que este precisa de usar a língua para comunicar.

Para se conformar aos princípios desta abordagem que parece responder às exigências atuais da aprendizagem das línguas, as autoridades académicas senegalesas adotaram na década de 2000 esta abordagem comunicativa como metodologia ao serviço do ensino da língua portuguesa. A partir deste momento, os professores senegaleses de português língua estrangeira passaram a ser formados com base nos princípios desta nova abordagem. Na mesma perspetiva, foi definido um novo currículo, formulado em objetivos de comunicação em que a preocupação reside na tomada em conta das necessidades dos aprendentes em usar a língua em situações de comunicação ou seja no desenvolvimento da competência comunicativa através das quatro habilidades da compreensão e da produção oral e escrita.

No entanto, depois de muitos anos de prática da nova metodologia de ensino no sistema educativo senegalês, as observações parecem indicar ainda a existência de práticas avaliativas que não correspondem ao espírito da abordagem adotada. Dito de outra maneira, embora formados com bases nos princípios da abordagem comunicativa, os professores senegaleses da língua portuguesa, nas suas práticas letivas, parecem persistir na realização de testes de avaliação que não se enquadram nos princípios desta abordagem comunicativa.

Considerando a importância que tem a avaliação no processo do ensino aprendizagem de maneira general, propusemo-nos reflectir sobre este desequilíbrio, no sentido de identificar os problemas que poderiam estar na base de tais práticas, e eventualmente dar algumas pistas de orientação que possam contribuir para remediar esta situação.

Para alcançar este objetivo, propomo-nos responder às seguintes perguntas: o que pode explicar esta situação de inadequação entre o ensino e a avaliação? Será que os professores senegaleses dominam bem os princípios da abordagem comunicativa? Que alternativas para alcançar o desafio de uma avaliação encaixada nos princípios desta abordagem comunicativa?

Para a concretização do trabalho é feita uma análise de dados de exames do *baccalaureat*, uma avaliação sumativa que se realiza no final do ciclo secundário do sistema educativo senegalês. A análise pretende reunir informações que possam contribuir para fundamentar a nossa reflexão. Partiremos de um *corpus* constituído por testes que serviram nas avaliações nos dez últimos anos ou seja de 2006 até

2015. Serão analisados os formatos de questões usados nestes testes para avaliar a competência linguística e a produção escrita dos candidatos, partes dos testes que consideramos problemáticas. A análise permitir-nos-á, portanto, abordar a questão crucial da relação entre práticas letivas e práticas avaliativas.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, para além desta introdução e da conclusão. O primeiro capítulo, intitulado “Para compreender o ensino do português no Senegal”, aborda a questão da integração da língua no sistema educativo senegalês, a sua evolução e o seu estatuto atual no sistema educativo do país. Sendo o Senegal um país não lusófono, este capítulo visa a fornecer as informações necessárias para se compreender melhor a situação do ensino da língua portuguesa no país.

O segundo capítulo, que intitulamos “Metodologias de ensino”, trata da abordagem comunicativa, metodologia adotada nos textos oficiais e usada como base do ensino aprendizagem de PLE.

Quanto ao terceiro capítulo, que concerne à avaliação, intitulado “Avaliação do português língua estrangeira no Senegal”, trata dos diferentes tipos de avaliações usadas no processo do ensino aprendizagem das línguas estrangeiras, abordando a questão da avaliação de PLE no sistema educativo senegalês, a partir da análise dos dados recolhidos sobre os exames do *baccalaureat*.

Por fim, no quarto capítulo, intitulado “Discussão dos resultados”, são discutidos as conclusões relativas aos resultados obtidos por meio da análise realizada aos testes, com o intuito de eventualmente formular algumas propostas de recomendações que poderão ser úteis para nortear as avaliações numa perspectiva comunicativa.

Na conclusão final, pretende-se fazer a síntese do trabalho realizado, descrevendo o percurso efetuado.

CAPÍTULO 1:

PARA COMPREENDER O ENSINO DO PORTUGUÊS NO SENEGAL

- 1.1. A situação do ensino do português
- 1.2. Caracterização do contexto linguístico e das práticas de ensino
- 1.3. Visão de língua e abordagem de ensino

1.1. A situação do ensino do português

Este primeiro capítulo aborda a questão da integração da língua portuguesa no sistema educativo senegalês. Trata da evolução do seu ensino e do estatuto que tem atualmente no sistema educativo do país. O objetivo deste capítulo é fornecer as informações susceptíveis de contribuir para uma melhor compreensão da situação da língua e do seu ensino no país. Aborda, entre outros pontos, o quadro linguístico do país e as características do ambiente em que se pratica o ensino das línguas estrangeiras e em particular o do idioma português. Outros aspectos também abordados reportam-se às práticas letivas, que têm como base os princípios da abordagem comunicativa.

O ensino da língua portuguesa foi iniciado no Senegal logo nos primeiros anos da independência do país. Com efeito, o primeiro Presidente da República, um homem de cultura, Leopold Sedar Senghor de seu nome, interessou-se pela aprendizagem das línguas estrangeiras e em particular pelo português. De facto, o projeto político de então tinha o objetivo de fazer dos cidadãos senegaleses homens abertos a todas as culturas, ou seja, “cidadãos do mundo”, capazes de interagir com línguas e culturas diferentes.

Vários factores têm contribuído para o desenvolvimento do ensino do português no sistema educativo senegalês. Por um lado, o passado histórico do país, que registou a visita de exploradores portugueses, que durante séculos permaneceram em certas zonas do Senegal antes de as deixarem para benefício da França. Sendo um país situado na costa ocidental africana, o Senegal encontra-se numa parte do litoral onde durante muito tempo se fixavam os navegadores portugueses, deixando lá fortes marcas culturais. Uma parte importante do vocabulário português foi retomada em muitas línguas nacionais do país. Por outro lado, outro fator diz respeito à proximidade com a Guiné-Bissau, país que tem como língua oficial o português.

Por outro lado, ainda, há a registar o papel do Leopold Sedar Senghor, primeiro Presidente do Senegal. Este aspeto não é de somenos importância. De facto, do ponto de vista do Presidente Leopold Sedar, o nome “Senghor” seria uma

corrupção da palavra portuguesa “Senhor”. O presidente explicou, neste sentido, que tem uma ligação com raízes portuguesas. Daí a sua admiração pela língua, que não hesitou em adotar, apesar das dificuldades do contexto político da época. Este interesse pela língua e cultura portuguesa foi expresso num dos seus poemas, intitulado “Elegies des saudades”, do livro *Nocturnes*, publicado em 1961. Através deste poema, tentou explicar a sua ligação às origens lusitanas, como demonstrado nos seguintes versos:

Escuto no fundo de mim o canto com voz de sombra das saudades,
Será a voz antiga, a gota de sangue português que emerge do fundo dos tempos?
O meu nome que remonta à origem?
Gota de sangue ou então Senhor, a alcunha que um capitão deu a um bravo marujo?
Reencontrei o meu sangue, descobri o meu nome há anos em Coimbra, sob a mata densa dos livros.
Mundo selado de carácter estritos e misteriosos, ó noite das verdes florestas, madrugada de praias inauditas!
Bebi – muros brancos colinas de oliveiras- um mundo de proezas de aventuras de amores violentos e de ciclones.
Ah! Beber todos os rios: o Níger o Congo e o Zambeze, o Amazonas e o Ganges
Beber todos os mares de um só trago negro sem cesura não sem acentos.
E todos os sonhos, beber todos os livros e ouros, todos os prestígios de Coimbra
Lembrar-me, mas simplesmente lembrar-me...

Senghor L. Sedar (1961, p.39)

Segundo José Augusto Seabra (2002, p.13), autor do prefácio da tradução portuguesa do livro *Negritude e Saudades*, Senghor evoca a sua gota de sangue português e invoca através dela a fonte do seu próprio nome, redescoberta sob a mata densa dos livros de caracteres escritos e misteriosos, da velha Universidade.

Adoptado em 1961, mediante um decreto lei do então presidente, o português era ensinado na altura em dois liceus (Van Vollenhoven e John F. Kennedy). No entanto, os primeiros anos da língua não foram fáceis.

Devido à situação política da Guiné-Bissau que, na altura estava sob domínio colonial português, nasceu uma dinâmica de solidariedade dos senegaleses para com os guineenses. De facto, a Guiné beneficiava da simpatia da opinião pública senegalesa, que naquela altura defendia a emancipação das nações africanas. Desenvolveu-se, portanto, a ideia de que aprender o português era legitimar a

colonização. Desde logo, nasceu um sentimento de rejeição da língua, considerada na época como língua de colonização.

Na universidade Cheikh Anta Diop de Dacar (capital do Senegal), onde o português foi introduzido em 1973, ninguém o queria escolher, porque corria o risco de ser estigmatizado. Por conseguinte, os poucos estudantes que estavam inscritos no departamento de português estavam obrigados a esconderem-se, porque eram vistos como traidores ou apoiantes da colonização portuguesa.

Durante todo o tempo em que a Guiné ainda esteve sob domínio colonial, a língua portuguesa sofreu muito no Senegal. Esta situação vigorou durante mais de uma década. Contudo, tudo começou a mudar a partir dos anos setenta. Após as independências das colónias portuguesas da África, começaram a desaparecer os preconceitos desenvolvidos acerca da língua.

Rejeitado, portanto, nos seus primeiros momentos no Senegal, o português não levou muito tempo para atingir o nível de desenvolvimento das outras línguas estrangeiras já existentes no sistema educativo do país antes da independência. Em 1975, o governo português assinou um acordo de cooperação cultural com o Senegal, facilitando “o intercâmbio de professores, sábios, escritores, artistas e missões científicas dos dois países para o melhor conhecimento das suas culturas respectivas e principais atividades intelectuais, artísticas e científicas” (Decreto nº 549/76, de 12 de Julho). Através de programas de apoio da Fundação Gulbenkian e sobretudo do Instituto Camões, muitas bolsas de estudos foram atribuídas a estudantes e professores Senegaleses, no sentido de melhorar os conhecimentos em língua e cultura portuguesa. Este programa contribuiu muito para a promoção da língua e, ainda até hoje, o Camões I.P continua a oferecer bolsas aos professores senegaleses de Português Língua Estrangeira (PLE).

Além disso, muitos esforços foram feitos em termos de apoio em material didático. De facto, no sentido de acompanhar os professores de português, muitas bibliotecas foram equipadas com manuais escolares e outro material de apoio didático. Com efeito, sendo o Senegal um país não lusófono, o acesso aos manuais de ensino constituía uma das maiores dificuldades que os atores do ensino da língua enfrentavam.

A nível do ensino superior, a língua portuguesa é lecionada atualmente em três universidades: na Universidade Chekh Anta Diop de Dacar, primeira

Universidade do país, e em duas outras novas universidades públicas, criadas na primeira década deste século, as universidades de Ziguinchor e de Thiès. Recentemente, em 2015, um Centro de Língua Portuguesa (CLP) foi aberto na Universidade de Ziguinchor (capital regional da Casamance). Atualmente, o Senegal tem dois centros de língua portuguesa, porque já existia um em Dacar, aberto desde o dia 10 de Junho de 2006. De acordo com o responsável pelos dois centros, a vocação destes é promover a cultura, a investigação e a disponibilização de meios que permitam aos professores e estudantes de português aprofundarem os seus conhecimentos linguísticos e culturais.

O governo português enviou professores de língua (leitores) para apoiar o governo senegalês no ensino da língua na Universidade e na formação continua dos professores de Português Língua Estrangeira (PLE), na Faculdade das Ciências e Tecnologias da Educação e da Formação (FASTEF), a ex-Escola Normal Superior (ENS).

Importa mencionar que o primeiro docente português a servir no Senegal foi o falecido professor Benjamim Pinto Bull, um resistente político da colonização portuguesa da Guiné-Bissau, exilado no Senegal, e amigo de Leopold Sedar Senghor. Foi ele o pioneiro do ensino da língua no Senegal, quer no ensino secundário, quer no ensino universitário.

Hoje em dia, o português é ensinado em todo o país, tanto nas escolas públicas como privadas.

Com efeito, os dados estatísticos disponíveis, de 2014-2015, referem-se a 41.500 alunos no ensino médio e secundário e cerca de 1000 no ensino superior. A importância destes números explica o grande interesse que o idioma português tem no Senegal. Segundo José Horta, leitor do Camões I.P., o Senegal é o país não lusófono onde há mais alunos a estudar português (2015a, p.21).

Cabe sublinhar que estes números evoluem todos os anos e em certas zonas do país, particularmente na província sul, que faz fronteira com a Guiné, onde o português é ensinado em quase todos os estabelecimentos do ensino secundário. Nesta província, a língua portuguesa ultrapassa o espanhol que durante muitos anos teve um poder incontestável. E mais de 50% dos estudantes inscritos no ensino superior são oriundos desta região. De acordo com o representante do Camões, I.P, a ligação afetiva com a língua portuguesa nesta região explica-se pelo facto de esta

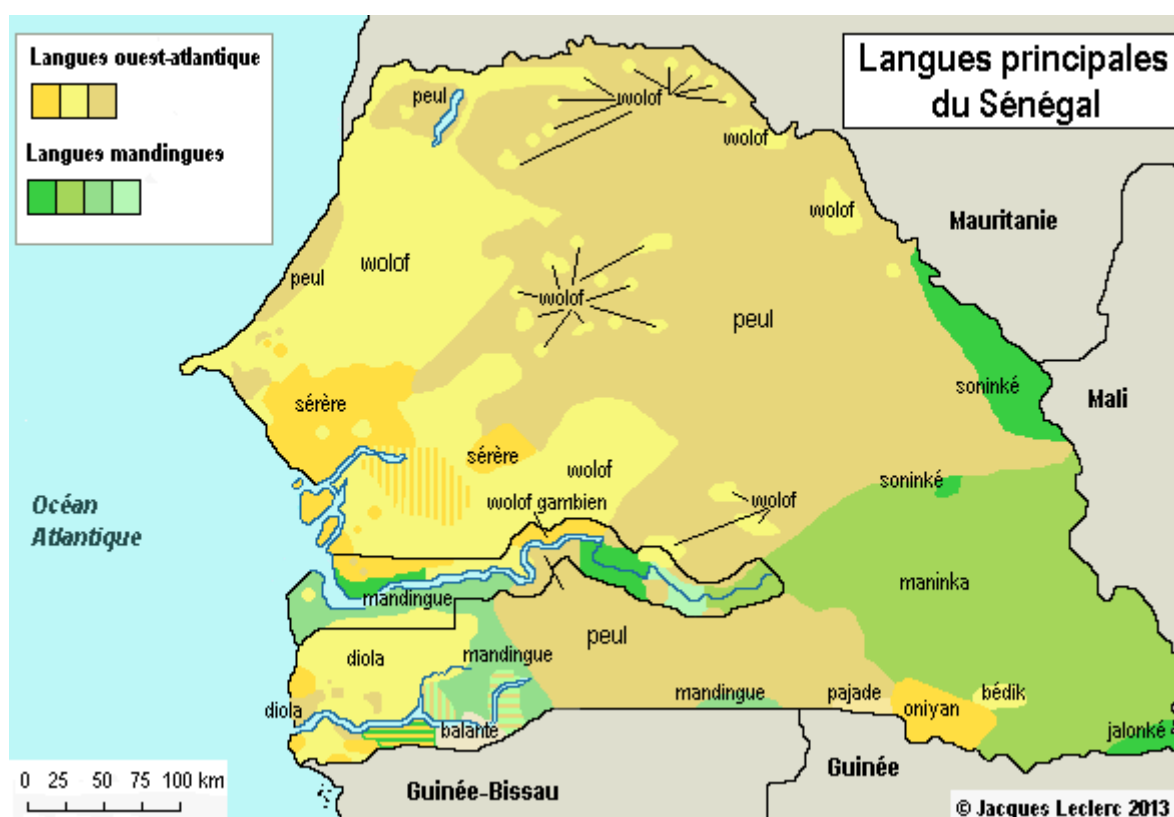
parte do país ter pertencido no passado a Portugal. De facto, foram os portugueses os primeiros a chegarem lá, e que lá se instalaram durante séculos, deixando fortes marcas na sociedade. Estas marcas estão ainda visíveis na região, porque muitas famílias continuam a manter apelidos de origem portuguesa (Mendy, de Mendes, Lopi, de Lopes, Carvalo, de Carvalho, etc.).

Do ponto de vista linguístico, fala-se nesta zona um crioulo de base lexical portuguesa. E no dizer do José Horta, “se o Senegal é um caso único no que se refere ao ensino da língua portuguesa, Casamança, região que pertenceu a Portugal até ao século XIX e que está próxima da fronteira com a Guiné-Bissau, adquire particular importância por haver uma grande migração de guineenses para aquela região e vice-versa” (2015a, p.21). Todavia, se nesta região sul do país o português já se implantou, na parte norte a sua progressão ainda está tímida, devido à presença de uma forte cultura árabo-islâmica que privilegia a língua árabe.

Portanto, considerada no início como uma língua opcional no sistema educativo, o português atualmente faz parte das línguas privilegiadas. Ocupa hoje em dia um lugar importante na paisagem educativa senegalesa. Mais de 400 docentes senegaleses contratados pelo Estado se dedicam ao ensino do idioma no ensino médio secundário e todos os anos cerca de vinte (20) outros são formados para satisfazer pedidos que não deixam de crescer.

1.2. Caracterização do contexto linguístico e das práticas de ensino

O português língua estrangeira (LE) é ensinado no Senegal para fins variados. Uns aprendem a língua para encontrar um emprego no mercado de trabalho senegalês (ser professor de português LE), outros aprendem-na para emigrar, seja para Portugal, seja para o Brasil. Além dos dois grupos citados, existe um terceiro grupo, mais importante, que concerne os alunos que escolhem o português, porque o acham mais fácil, em relação às outras línguas estrangeiras presentes no sistema educativo do país: espanhol, alemão, árabe. O inglês é a primeira língua estrangeira e é obrigatória para todos. Ao lado desta, os alunos têm de escolher uma de entre as outras línguas estrangeiras acima referidas. O francês é a língua oficial do país e existem também muitas línguas locais que são, na maior parte, as línguas maternas (LM) dos alunos. O mapa 1.1. indica as línguas nacionais dominantes nas diferentes partes do país.



Mapa 1.1. - A distribuição geográfica das principais línguas do Senegal (Fonte: Jacques Leclerc: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/senegal.htm>)

Com efeito, mais de vinte línguas constituem a base linguística do país. Estas últimas correspondem às diferentes etnias que compõem a nação senegalesa. Em tal contexto de pluralidade de línguas, o português LE é aprendido em contexto exolingue. Só se fala nas salas de aula e, fora destas, fala-se as línguas nacionais ou o francês.

O limite de alunos por turma fixado pelos textos oficiais do Ministério de Educação nacional é de quarenta e cinco alunos, mas devido à falta de infraestruturas, os números de alunos nas salas de aulas são mais elevados e ultrapassam largamente a norma fixada. Esta situação repercute-se no ensino, colocando os alunos em condições difíceis de aprendizagem. Em tal situação, muitos professores acham difícil usar a abordagem comunicativa, por causa das exigências que tal abordagem coloca ao número de alunos por turma, que deverá ser baixo, para que a aprendizagem se possa processar.

As práticas letivas consistem no desenvolvimento das competências da compreensão oral da compreensão escrita e da expressão oral e a expressão escrita. Devido à falta de material de apoio didático adaptado, a atividade da compreensão oral resume-se à leitura em voz alta de um texto escolhido pelo professor. Os alunos que devem ouvir pelo menos duas leituras, têm de responder a perguntas feitas pelo próprio professor sobre o mesmo texto. São geralmente perguntas fechadas e de ordem verdadeiro ou falso. Também gravações áudio são usadas, mas com uma fraca escala, devido à razão acima mencionada.

Para a compreensão escrita, na maioria dos casos, o texto usado para compreensão oral é também usado para a atividade da compreensão escrita. Com efeito, depois de uma leitura deste dentro de um tempo fixado pelo ensinante, os alunos vão responder a perguntas também feitas pelo professor. São geralmente perguntas abertas cujas respostas têm de ser encontradas no texto. Deste modo, o professor enquanto detentor das boas respostas intervém para corrigir as respostas produzidas pelos alunos e fornecer as alternativas mais certas. Nesta perspetiva, a questão da centralidade dos aprendentes deixa de ser privilegiada, na medida em que tudo passa a ser centrado no professor. Dito de uma outra maneira, os aprendentes funcionam como seres passivos cuja reação depende do professor que controla tudo. Por conseguinte, a sua produtividade fica muito reduzida e a interação entre eles não muito frequente.

À semelhança da compreensão oral e da compreensão escrita, a expressão oral e a expressão escrita são atividades muito importantes no processo do ensino aprendizagem das línguas. Todavia, se no programa senegalês de ensino do português língua estrangeira o desenvolvimento equilibrado dessas diferentes habilidades é exigido, na prática a sua realização ocupa um tempo muito reduzido. Com efeito, numa sequência pedagógica com uma duração de duas horas, o professor deve trabalhar de maneira equilibrada as competências de escutar, ler, falar e escrever. Mas contrariamente a esta linha de orientação, na prática, e com base na minha experiência pessoal de observação de aulas de colegas, as habilidades de expressão oral e de expressão escrita são sempre tratadas na segunda parte da aula e não é dado um tempo suficiente para o seu desenvolvimento. Em consequência, os aprendentes senegaleses apresentam limitações em termos de uso oral da língua. Daí a necessidade de uma reorganização dos tempos das tarefas na sala de aula, no sentido de estes se conformarem às exigências do currículo.

A realização destas atividades é indispensável no processo de ensino e aprendizagem de língua, porque ajuda o aprendente a adquirir uma competência comunicativa. E considerando o contexto exolingue em que se realiza o ensino/aprendizagem do português língua estrangeira no Senegal, um foco especial tem de ser dado ao uso oral do idioma nas salas de aula. Em outras palavras, consideramos que é fundamental, até indispensável, dar um tempo suficiente a este exercício, porque constitui uma das poucas oportunidades que os aprendentes têm para praticarem a língua.

Relativamente ao material didático, notei também, no quadro da minha experiência de observação de aulas, que o uso dos documentos forjados é muito frequente. Porém, convém sublinhar que são também frequentemente usados textos jornalísticos, porque o acesso a estes materiais é possibilitado pela internet.

De uma maneira geral, o ensino/ aprendizagem do português língua estrangeira no Senegal tem um forte caráter artificial, porque, na maioria dos casos, baseia-se em situações de aprendizagem fora de um contexto real do uso da língua.

No que concerne a expressão escrita, a sua prática é muito acentuada. De facto, constitui uma das atividades mais focadas no sistema de ensino e da

avaliação das aprendizagens. As tarefas de escrita resultam geralmente numa composição sobre temáticas relativas ao programa.

Assim, a nível do ensino médio, esta atividade é a mais valorizada, porque segundo as recomendações do programa de ensino, deve ocupar 50% do valor total da avaliação ou seja dez valores sobre vinte (10/20). Os outros dez (10) valores são distribuídos entre a compreensão da leitura e a competência linguística.

No segundo ciclo, a repartição é diferente. Às três grandes partes que compõem os testes (a compreensão da leitura, a competência linguística e a expressão escrita), são atribuídas respetivamente oito (8) valores para a compreensão da leitura, seis (6) valores para a competência linguística e também seis (6) valores para a expressão escrita, sobre um valor total de vinte (20). No entanto, apesar de este valor numérico da expressão escrita ser reduzido neste ciclo, a atividade continua a ocupar, de uma maneira geral, um lugar muito importante no sistema de ensino/ aprendizagem.

No processo do ensino e aprendizagem do português língua estrangeira no Senegal, o ensino da gramática ocupa um lugar central. Com efeito, contrariamente às recomendações do programa de ensino da língua e os princípios da metodologia comunicativa em vigor, o ensino da gramática faz-se fora de um contexto de comunicação. Nesta perspetiva, a gramática dedutiva aparece mais privilegiada, na medida em que nas práticas letivas, o professor é quem, em primeiro lugar, dá as regras e depois passa a demonstrá-las com muitos exercícios de aplicação. Deste modo, os aprendentes ficam numa situação de recetores passivos. De uma certa forma, ficam silenciosos, prestando atenção ao professor, que, além de ser o chefe da turma, detém todo o conhecimento a transmitir.

No entanto, embora consigam compreender bem as regras gramaticais ensinadas, os alunos encontram enormes dificuldades em comunicar numa situação de uso da língua. Esta falha tem de ser corrigida, de maneira a encarar o aprendente como um agente social que precisa de agir de acordo com seu(s) interlocutor(es) e com a situação que se impõe. Segundo Schulz *et al* (2012), isso significa que os aprendentes não devem aprender somente sobre a língua, mas principalmente a usar a língua em contexto comunicativo, de acordo com a intenção de comunicação.

1.3. Visão de língua e abordagem de ensino

Desde a independência que o ensino-aprendizagem do português foi baseado na literatura, com uma maior preferência pelo romance. Esta prática letiva, que privilegiava o código escrito, tinha como objetivo formar estudantes capazes de ler obras literárias. Neste sentido, as atividades privilegiadas eram a leitura e a compreensão. Deste ponto de vista, a língua era encarada como um conjunto de regras: “un ensemble de règles et d’exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d’être rapprochées des règles de la langue de départ” (Sterm 1983, p. 455, *apud* Germain 1993, p. 103).

Isso implica que o ensino do português língua estrangeira se baseava nos princípios do método tradicional, que encarava a língua como um conjunto de regras que o aprendente tinha de memorizar, no sentido de escrever bem e de produzir um discurso oral bem cuidado, ou seja, *falar como um livro* (Dangoura 2004, p. 69).

Nesta perspetiva, segundo Germain (1993), a cultura da língua resume-se na literatura. O professor representa o exemplo a seguir. É o detentor do saber. Tudo está centrado nele. É ele que escolhe os textos para estudar, prepara perguntas e fornece as respostas certas (Germain 1993, p. 103)

De uma certa forma, a língua era ensinada de maneira artificial ou fora de um contexto de uso real. O aspeto comunicativo não era bem acentuado. Portanto, a aprendizagem era baseada na memorização da conjugação verbal e de palavras de vocabulário (*idem*).

Todavia, embora esta prática tivesse contribuído para a formação de uma elite cujas competências são hoje em dia inegáveis, temos de reconhecer que agora se tornou improdutiva, na medida em que não é apropriada para desenvolver as habilidades comunicativas dos aprendentes.

Neste sentido, após muitos anos de ensino baseado nos métodos tradicionais, as autoridades académicas senegalesas sentiram a necessidade de elaborar um programa de ensino que tomasse em conta as exigências atuais do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Assim, a partir de 2004, um novo

programa do ensino médio secundário do português língua estrangeira foi elaborado. Este último, atualmente em vigor no sistema educativo, visa adaptar o ensino da língua aos princípios da abordagem comunicativa. Nesta perspectiva, a língua é concebida como um instrumento de comunicação cuja aprendizagem deve tomar em conta as necessidades comunicativas dos aprendentes. O seu ensino deve ser baseado em situação de comunicação real ao invés de ser uma aprendizagem descontextualizada ou fora de contexto de uso. Em outras palavras, as aprendizagens passaram a tomar em conta o locutor, o interlocutor, a mensagem e as relações entre eles. É nesta visão que se fundamenta o novo currículo de ensino-aprendizagem da língua de Camões no Senegal.

O currículo senegalês do ensino do português é constituído por dois ciclos de formação: o primeiro ciclo, que tem a ver com o nível básico e intermédio (4em, 3em, 2nd) ou 9º, 10º e 11º anos, e o segundo ciclo, relativo ao nível avançado (1ère e Tle), que corresponde aos 12º e 13º anos.

No primeiro ciclo, o programa é organizado em dez objectivos gerais subdivididos em diversos objectivos específicos:

1. Saber estabelecer contactos sociais
2. Saber convidar
3. Saber descrever locais e ambiente
4. Saber pedir e dar informações
5. Saber expressar-se em situação de compras
6. Saber relatar ações quotidianas no presente
7. Saber relatar ações quotidianas no passado
8. Saber exprimir recordações e contar histórias
9. Saber planificar atividades
10. Saber dar ordens e conselhos

Os conteúdos são de ordem sociocultural, morfossintática e fonológica. A cada objetivo geral são associados os diferentes conteúdos mencionados.

Neste ciclo, as habilidades exigidas são, a compreensão oral, a compreensão escrita, a expressão oral e a expressão escrita. Dito de outra maneira, o aprendente do primeiro ciclo deve ser capaz de ouvir e compreender, ler e compreender, exprimir-se oralmente e por escrito.

No que concerne ao segundo ciclo, a organização é feita não em objetivos mas em grande temas. Assim, nove temas principais constituem esta parte.

1. A apresentação dos países lusófonos
2. Juventude e educação
3. Os lazeres
4. A família
5. A condição da mulher
6. Tradição e modernidade
7. Os direitos humanos
8. A proteção do ambiente
9. Os media.

Como no programa do primeiro ciclo relativamente aos objetivos, no segundo ciclo cada tema tem vários subtemas. Neste ciclo, a aprendizagem é centrada na aquisição de uma autonomia por parte dos aprendentes. Assim, eles devem ser capazes de analisar e interpretar um texto, de dar a sua opinião sobre um assunto e de fazer um comentário ou uma síntese.

Os conteúdos são iguais aos do primeiro ciclo (socioculturais, morfossintáticos e fonológicos). As competências exigidas no primeiro ciclo são aprofundadas no segundo.

De maneira oficial, a abordagem comunicativa constitui desde o ano 2000 a base do ensino aprendizagem do português língua estrangeira no Senegal. Com efeito, os métodos tradicionais que serviram durante muito tempo no ensino da língua foram sistematicamente rejeitados, a favor desta abordagem. Desde logo, o aprendente do PLE passou a ser colocado no centro das aprendizagens como preconiza a abordagem comunicativa. A língua é vista como um instrumento de comunicação ou de interação social.

Hoje em dia, os professores de português língua estrangeira são formados com base nos princípios desta abordagem, a qual, como veremos adiante, no segundo capítulo, tem como principais características:

- a centragem no aluno: o ensino aprendizagem deve ser orientado em função das necessidades comunicativas do aluno;
- o uso dos atos de fala;
- a gramática integrada: a explicação de itens gramaticais ocorre quando essa necessidade é sentida por parte do aprendiz;
- o papel do Professor: o professor é um facilitador um orientador, um moderador intercultural;
- o uso de documentos autênticos: ao fazer uso de textos, esses devem ser autênticos;

- ter as habilidades de compreensão oral, a compreensão escrita, a expressão oral e a expressão escrita; em outras palavras, as quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever) são vistas de maneira integrada e fazendo parte das competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica

Canale (1983, *apud* Pedreiro 2013)

Todos os anos e em todo o território nacional, seminários de formação são organizados para reforçar as capacidades dos professores e atualizar os conhecimentos daqueles que não beneficiaram de uma formação sobre a nova abordagem. Estes seminários são financiados pelo Instituto Camões e coordenados e lecionados pelo docente José Manuel Horta, representante da Instituição no Senegal e profundo conhecedor da realidade local, onde tem desempenhado um papel preponderante na formação de professores. São encontros pedagógicos que permitem proporcionar aos professores ferramentas necessárias para uma boa prática da abordagem comunicativa nas salas de aula de português língua estrangeira (PLE).

Até à década de setenta, o ensino das línguas era baseado no desenvolvimento da competência linguística. De entre os defensores mais influentes desta noção de competência, destaca-se o linguista Noam Chomsky que concebia o indivíduo como uma máquina falante, que deve ter os conhecimentos da língua e das suas estruturas. Mas a partir dos anos 70 do século passado e com o surgimento da abordagem comunicativa, que teremos a ocasião de abordar no segundo capítulo deste trabalho, nasceu o conceito de competência comunicativa, que integra a língua na sua dimensão social. O objetivo de uma abordagem baseada na competência comunicativa é levar o aprendente a comunicar de maneira eficaz em língua estrangeira. Nesta perspetiva, e diferentemente de Chomsky, Dell Hymes (1972), precursor deste conceito de competência, encara o indivíduo como um ator social que deve ter uma competência comunicativa. Deste ponto de vista, o indivíduo deve ter conhecimentos para ser capaz de comunicar, de interagir com a língua ou comunicar de maneira mais eficaz. Portanto, esta noção de competência comunicativa é como uma predisposição para agir. Nesta perspetiva, a língua passa a ter realidades que ultrapassam a gramática.

Este conceito de competência comunicativa foi abordado mais tarde por Canal e Swain (1990), que a encaram como um conjunto que inclui a competência gramatical, a competência sociolinguística e a competência estratégica:

Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence. There is not strong theoretically or empirical motivation for the view that grammatical competence is any more or less crucial to successful communication than is sociolinguistic competence or strategic competence. The primary goal of a communicative approach must be to facilitate the integration of these types of knowledge...

Canale e Swain (1980, p.27).

Segundo Sophie Moirand, a competência comunicativa assenta na combinação de muitos componentes: a competência linguística, a competência discursiva, a competência referencial e a competência sociocultural. A componente linguística representa o conhecimento e a apropriação dos modelos fonéticos, lexicais, gramaticais e textuais do sistema da língua; a componente discursiva engloba o conhecimento e a apropriação dos diferentes tipos de discursos e da sua organização em função dos parâmetros da situação de comunicação em que são produzidos e interpretados; a componente referencial tem a ver com os conhecimentos dos domínios de experiência e dos objetos do mundo e das suas relações; a competência sociocultural concerne o conhecimento e a apropriação das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e as instituições, o conhecimento da história cultural e das relações entre os objetos sociais (Moirand, 1982, p. 20¹)

Por seu lado, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL, 2001, 34-35) declara que:

¹ Tradução minha do original francês: “Une compétence de communication reposerait, pour moi, sur la combinaison de plusieurs composantes :

- une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et leurs relations ;
- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux”.

a competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Esta componente, considerada aqui do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e as qualidades dos conhecimentos (...), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (...) e com a sua acessibilidade (activação, memória, disponibilidade).

(...)

A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. (ibidem: 169) (...) Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto. (ibidem: 35).

(...)

As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a esta componente, mais ainda do que à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interacções e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas.(ibidem).

A competência comunicativa constitui portanto o conceito de referência na elaboração dos novos programas de ensino/ aprendizagem das línguas estrangeiras, como afirma Sophie Moirand (1982, p.21) a este respeito: “*Un programme de langue **communicatif** a pour objet l’enseignement d’une **compétence de communication** et propose donc des inventaires définis non plus en terme de structures mais en terme de fonction de communication*”. Nesta perspetiva, a comunicação passou a ser a maior preocupação no ensino das línguas. Assim os programas de ensino das línguas estrangeiras elaborados desde o início deste século tentam tomar em conta esta dimensão comunicativa das línguas.

No entanto, embora esta comunicação seja o objetivo no programa do ensino e aprendizagem do português língua estrangeira no Senegal, as práticas em sala de aula tendem a reforçar o que há de mais tradicional nas propostas originais. Com efeito, contrariamente ao que se passa no ensino de inglês como língua estrangeira, por exemplo, em que a abordagem comunicativa se encontra plenamente integrada a todos os níveis de intervenção, até hoje as práticas nas salas de aulas de PLE contrastam com a abordagem preconizada nos documentos oficiais de ensino do país, em particular com os programas.

Síntese

Ao longo deste capítulo, mostrou-se como o português foi adotado como língua estrangeira no sistema de ensino senegalês. Tentámos nesta parte do trabalho, expor as diferentes fases que marcaram a evolução do ensino da língua que, embora tímida no início, não tardou em registar grandes números de aprendentes a partir da década de setenta, devido às novas políticas implementadas pelos estados português e senegalês. Da exposição efetuada, tornou-se claro que, hoje em dia, a língua portuguesa é uma das línguas privilegiadas dos aprendentes senegaleses e que, a partir dos anos 2000, o seu ensino passou a integrar os princípios da abordagem comunicativa, razão pela qual no próximo capítulo se procederá a uma revisão dos pressupostos de tal abordagem.

CAPÍTULO 2:

METODOLOGIA DE ENSINO

2.1. A abordagem comunicativa.

2. 2. As características e pressupostos da abordagem comunicativa

2.1. A abordagem comunicativa

Este segundo capítulo trata da abordagem comunicativa, metodologia usada como base para o ensino aprendizagem de PLE no Senegal, como determinado pelos textos oficiais. A nossa reflexão será orientada para o esclarecimento dos princípios orientadores que fundamentam a abordagem. O objetivo deste capítulo é contribuir para uma melhor compreensão dos pressupostos desta metodologia e sobretudo os princípios que se tem de implementar para realizar uma aula comunicativa. Trata-se de, entre outros princípios, do papel do professor e do aprendente, da definição do material didático, do lugar dos atos de fala, da gramática e da definição das tarefas comunicativas.

A história da didática das línguas foi marcada por uma perpétua evolução dos métodos de ensino-aprendizagem. Ao longo dos anos, diferentes teorias foram desenvolvidas acerca da concepção do ensino das línguas estrangeiras e línguas segundas. Foi neste contexto que surgiu, na década de 70 do século passado, o método que é chamado hoje de abordagem comunicativa, considerado como uma alternativa em relação ao estruturalismo, que acabara de mostrar os seus limites. Segundo Germain (1993, p. 201), esta nova teoria de ensino nasceu no momento em que se criticava, na Grã Bretanha e nos Estados Unidos, a abordagem situacional e a gramática generativa-transformacional, de Noam Chomsky.

Com efeito, para este autor (Germain 1993), embora Chomsky tenha criticado os métodos áudio-oral e áudio-visual, a sua linguística não está diretamente ligada às origens da abordagem comunicativa, já que de acordo com os defensores da gramática generativa-transformacional, uma língua não é concebida como um instrumento de comunicação, mas como um meio de expressão do pensamento. Por conseguinte, ao considerar esta posição, parece-nos fácil compreender porque é que a influência do linguista é considerada indireta no que concerne às origens da abordagem comunicativa.

De acordo com Lima e Filho (2013, p. 21), o linguista e antropólogo Hymes (1973) e o linguista funcionalista Halliday (1973) acreditavam que os alunos não estavam aprendendo tendo em consideração situações reais de uso, pois não

conseguiam comunicar na língua estudada. Defendiam que de nada adianta estudar a língua se não se souber utilizá-la.

Nesta perspetiva de mudança de visão na didática das línguas, Piccardo (2014, p. 10) sublinhou que se tratava de ensinar de uma forma adaptada à vida real:

L'introduction par le linguiste Dell Hymes (1972) de la notion de «compétence communicative», vue comme la capacité à appliquer la langue d'une façon significative dans des situations spécifiques et concrètes, inspire un véritable changement de paradigme en didactique des langues. Les didacticiens et les enseignants y voient enfin une véritable libération du carcan représentée par la notion de méthode. De plus, grâce à ce nouveau paradigme, ils voient la possibilité de pouvoir enseigner la langue d'une manière adaptée à la vie réelle...

Desta visão resulta que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser orientado para a comunicação, ao invés de apostar na memorização de regras gramaticais que, na verdade, são menos úteis em situações reais do uso dessa língua.

Na abordagem Comunicativa, a língua, segundo Germain (1993), é encarada como um instrumento de comunicação ou de interação social. Desde logo, a sua aprendizagem deve implicar o desenvolvimento das habilidades da compreensão e da produção oral e escrita, ou o ensino deve ser orientado para a aquisição de uma competência comunicativa em língua.

Com efeito, na Europa, o desenvolvimento da corrente comunicativa explica-se por um cruzamento de factores políticos económicos e sociais. No âmbito da política da integração europeia, peritos do continente reuniram-se em 1972 para refletir sobre a promoção da mobilidade das pessoas no espaço, através de um ensino das línguas baseada nas necessidades dos diferentes públicos. Em larga medida, o alargamento do espaço e da comunidade, e as necessidades comunicativas dos povos conduziram, portanto, ao desenvolvimento da abordagem na Europa, cuja preocupação era adaptar as necessidades linguísticas de cada público, às novas exigências da comunicação.

Esta nova orientação na área da didática das línguas na Europa vai possibilitar de facto, uma outra definição das aprendizagens, em que as novidades residem na tomada em conta das necessidades linguísticas de públicos específicos, dos domínios sociais da realização da comunicação, da função da língua (a intenção

de comunicação, atos de fala), da definição do material (uso dos documentos autênticos), etc.. Nesta ótica, nasceu, em 1975, o *Threshold Level*, de J. A. van Ek, para o ensino do inglês como língua estrangeira, como resultado de investigação sobre a aprendizagem de línguas por adultos na Europa e da necessidade de providenciar os professores e os organizadores de cursos com instrumentos de análise das necessidades dos aprendentes. Desta publicação derivou, em 1976, o *Nível Limiar*, publicação semelhante para o ensino do português como língua estrangeira.

Segundo Fischer *et al*, estes manuais, e outros semelhantes para outras línguas produzidos no âmbito do Projeto de Línguas Vivas do Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa, servem ainda hoje de modelo de concepção de programas de línguas estrangeiras a nível europeu. E de acordo com (Cuq e Gruca 2005, p. 200), o *Nível Limiar* constitui o núcleo duro da teoria comunicativa e o material didático elaborado fica a dever muito às atividades que propõe. Para Piccardo (2014, p. 11), pela primeira vez a língua não é dividida em estruturas gramaticais, mas numa lista de noções e de funções definidas segundo as necessidades mínimas.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL), que nasceu de necessidades de explicitação decorrentes desta perspetiva que se vinha desenhando na Europa, integra, por sua parte, evoluções da abordagem comunicativa. Apresenta uma nova etapa sobre as finalidades da política educativa europeia. No QECRL, a conceção da aprendizagem ou de uso de uma língua situa-se numa perspetiva acional em que o aprendente é encarado como *um ator social*, como indicado nas linhas que se seguem:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os atos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os

recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social.

QECRL (2001, p. 29)

Esta perspetiva acional não representa, segundo Gruca e Cup (2005, p. 270), uma rutura metodológica com a corrente comunicativa, antes aparece como o seu prolongamento mais atual.

Contudo, o QECRL vai mais longe do que o *Nível Limiar*, propondo uma visão mais abrangente do ensino/aprendizagem. Com efeito, integra a definição dos objetivos e a avaliação das aprendizagens, um aspeto que não existe no *Nível Limiar*.

Falando desta nova reorientação do ensino das línguas na abordagem comunicativa, Beacco declara que a competência comunicativa se expressa de uma forma mais abrangente do que a mera partilha de um código comum:

Elle se fonde, entre autre, sur une nouvelle conception de la nature même de la communication par le langage, qui est interprétée non comme l'emploi d'un code partagé mais comme consistant à une compétence plus large dite *compétence à communiquer langagièrement* dans le *Cadre*(...).

Beacco (2007, p. 56-57)

Deste ponto de vista, a nova abordagem marcou uma etapa importante na didática das línguas, ao introduzir os novos princípios básicos a que nos referimos no capítulo anterior e que tentaremos desenvolver nas linhas a seguir.

2.2. As características e pressupostos da abordagem comunicativa

O surgimento na década de 70 do século passado da abordagem comunicativa provocou uma mudança decisiva no processo de ensino/aprendizagem das línguas, na medida em que desenhou uma nova visão de o que é a língua. Deste ponto de vista, o foco na comunicação passou a ser a maior preocupação. Dito de uma outra forma, nesta abordagem já não se trata de aprender sobre a língua, ou seja, estudar o funcionamento da língua, mas aprender como a usar para comunicar. Portanto, o que importa aqui é sobretudo a comunicação.

De acordo com Fischer *et al* (1990, p. 37), as características da abordagem comunicativa são apresentadas em diferentes níveis - do aluno, do currículo, dos materiais, das relações humanas e, por fim, da investigação.

A abordagem comunicativa é uma abordagem centrada no aluno, preconizando a orientação do ensino das línguas estrangeiras para situações de vivência concreta dos aprendentes, para os seus interesses presentes e para as suas necessidades futuras. Daí o relevo dado à análise de necessidades e ao estudo das diferenças entre a criança e o adulto como sujeitos da aprendizagem.

Do ponto de vista do currículo, a abordagem privilegia um currículo nocional/funcional, envolvendo a língua necessária para exprimir e compreender diferentes tipos de funções, tais como pedir informações exprimir desejo, etc., e dando ênfase aos atos de fala, à análise do discurso, aos níveis de competência (proficiência) e à língua para fins específicos.

Ao nível do material, a abordagem privilegia os textos autênticos, a utilização de diferentes *media* e de materiais abertos e variados, de acordo com os interesses, estilos e ritmos de aprendizagem.

Já ao nível das relações humanas, a abordagem enfatiza o processo de comunicação e interação (usar a língua adequada a cada situação de comunicação), a autonomia do aprendente e a aprendizagem individualizada.

Por fim, a abordagem comunicativa torna a aprendizagem da primeira e da segunda línguas, a dicotomia aprendizagem/aquisição de uma língua, a análise do

erro e o estudo sobre a interlíngua áreas privilegiadas da investigação sobre o ensino das línguas estrangeiras.

Na designação da nova teoria, surgiram dois termos diferentes: metodologia e abordagem. O termo abordagem, que adotaremos nesta dissertação, parece ser mais usado e, segundo Cuq (2005, p. 264), isso deve-se ao facto de nesse termo se integrar o carácter flexível da teoria. Do ponto de vista do autor, embora a abordagem comunicativa envolva práticas muito diversificadas, a sua unidade resulta de um consenso partilhado sobre os mecanismos de apropriação de uma competência comunicativa. Deste ponto de vista, a competência comunicativa constitui o ponto comum que une as diferentes posições e práticas que se reclamam da abordagem comunicativa.

Para uma melhor compreensão da nova abordagem, propomo-nos desenvolver agora alguns dos seus princípios básicos acima referidos, nomeadamente os relativos ao papel do professor e do aluno no processo de ensino/aprendizagem.

Contrariamente aos métodos anteriores, em que o professor ocupava o lugar central no processo do ensino/aprendizagem das línguas, na abordagem comunicativa este papel evoluiu. Com efeito, segundo Germain (1993, p. 206), o professor deixou de ser a personagem dominante, detentor de toda a sabedoria para se tornar um orientador (mediador e organizador seriam outras palavras possíveis) das atividades da turma, um conselheiro, um analista das necessidades e interesses dos aprendentes, um co-comunicador. De facto, tem a missão de promover as interações entre os aprendentes, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para realizar a comunicação nas diferentes situações e da maneira mais autêntica possível. Neste caso, o seu papel consiste em criar um ambiente favorável que possa estimular a produtividade dos aprendentes. Deve, de facto, facilitar ao aprendente um contacto com a língua alvo, variar as suas estratégias e adaptar o seu discurso ao nível do público alvo. De acordo com Claude Germain (1993, p. 211), nessa função de co-comunicador, é ele que providencia a riqueza das situações de comunicação:

C'est à l'enseignant que revient la tâche de suggérer diverses activités de communication. Il arrive donc que l'enseignant n'interagisse pas avec les apprenants. Parfois, cependant, il agit en tant que co-municateur avec les

apprenants. Mais, en règle générale, il se contente de fournir un environnement riche et varié, de suggérer des situations de communication stimulantes, etc.

Outro aspeto importante é a organização da turma, tarefa que também faz parte do papel do professor. Esta contribui para a criação de um clima de confiança na sala de aula. Assim, os trabalhos em grupo e em pares podem promover não apenas uma solidariedade entre aprendentes, mas também podem participar no reforço das aprendizagens e na motivação e até dão mais tempo para os aprendentes praticarem a língua na aula. Este aspeto parece-nos muito importante. Por exemplo, no caso senegalês, em que a língua portuguesa é aprendida num contexto exolingue, os aprendentes vão ter mais tempo de prática da língua, uma das condições necessárias para melhorar sobretudo a expressão oral.

De acordo com os princípios da abordagem comunicativa, o ensino de uma língua deve ser baseado nas necessidades do aprendente. Deste modo, deve-se enfatizar uma centragem no último enquanto “autor autónomo da sua aprendizagem” (Martinez 1996, p. 76), que tem uma responsabilidade nas próprias aprendizagens.

Nesta perspetiva, para definir os objetivos destas aprendizagens, é fundamental conhecer o perfil do aprendente, porque este ajuda a determinar as suas motivações e a orientar as aprendizagens consoante as necessidades.

Segundo Piccardo (2014), na abordagem comunicativa, o papel do aprendente muda como o do professor. O autor considera que o aprendente não é apenas encarado como um comunicador engajado na negociação do sentido, mas também deve ser levado a ser mais responsável pela sua aprendizagem. E neste caso, já não se trata de lhe impor conteúdos preconcebidos e decididos fora da sala de aula, mas de desenvolver conteúdos (funcionais, lexicais, gramaticais) de acordo com as suas necessidades (Piccardo 2014, pp. 12, 16).

O aprendente de facto deve ser associado nas escolhas dos objetivos, dos conteúdos e até pode beneficiar de uma certa margem de liberdade no processo de ensino/aprendizagem. De uma certa forma, deve ser formado no sentido de ter a capacidade de tomar iniciativas próprias.

2.3. As práticas em sala de aula na abordagem comunicativa

A escolha do material na abordagem comunicativa é de uma importância capital. Isso supõe que ao fazer o uso do material didático, a prioridade deve ser dada ao uso de documentos autênticos. De facto, segundo Piccardo (2014), os suportes devem ser escolhidos de entre uma variedade de documentos autênticos: artigos de jornais, emissões de rádio, anúncios e publicidade, videoclipes, etc.

Claude Germain declara, a este propósito, a recusa em se trabalhar com documentos expressamente concebidos para a sala de aula:

Une des caractéristiques de l'approche communicative est que l'enseignant recourt, dans la mesure du possible, à des documents dits authentiques, c'est-à-dire non expressément conçus pour être utilisés dans une classe de langue seconde: par exemple, un éditorial de journal, un calendrier, un menu de restaurant, un bulletin de nouvelles à la radio, etc. Le choix des documents authentiques se doit de correspondre aux besoins langagiers et aux intérêts des apprenants, conformément à l'un des grands principes de base de l'approche communicative.

Germain (1993, p. 207)

De acordo com Piccardo (2014, p. 12), “com a abordagem comunicativa, procura-se trazer a vida real para a sala de aula, isto é, organizar o ensino aprendizagem em torno de situações da vida real”.² Numa certa medida, o uso do material autêntico permite uma tomada em conta da dimensão social da língua. Com efeito, o material usado deve corresponder às necessidades comunicativas dos aprendentes.

No sentido de ensinar os aprendentes a usar a língua em situações reais de comunicação do quotidiano, o uso da noção de ato de fala tornou-se uma necessidade absoluta. Puren l (1998: 193) definem estes atos de fala como o que fazemos quando falamos: “Ce que l'on fait lorsqu'on parle“. Por exemplo, para perguntar as horas podemos realizar os seguintes atos de fala: *Que horas são?/ Pode me dizer que horas são?/ Tem horas para me dizer? etc.*

² Tradução minha do original francês: « Avec l'approche communicative on cherche à faire entrer la vie réelle dans la classe, c'est-à-dire on organise l'enseignement/apprentissage autour de situations de la vie réelle. »

Com efeito, a abordagem comunicativa preconiza uma sistematização com os atos de fala, no sentido de permitir aos aprendentes uma realização da comunicação em diferentes contextos da vida quotidiana. Nesta perspetiva, a progressão nas aprendizagens deixa de ser baseada não na gramática, mas nas necessidades comunicativas dos aprendentes. Portanto, numa dada situação de comunicação, os aprendentes devem saber que atos de fala são necessários para exprimir as suas intenções ou cumprir as diferentes tarefas comunicativas que enfrentam no quotidiano. Desta forma, a apropriação destes atos de fala prepara-os para um uso mais eficaz da língua, nas diferentes situações do quotidiano, sejam elas previstas ou imprevistas.

Na abordagem comunicativa, a gramática tem um estatuto particular. No sentido de promover uma aprendizagem orientada para a comunicação, preconiza-se nesta abordagem o ensino de uma gramática de comunicação (ou gramática comunicativa), que tome em conta as necessidades comunicativas dos aprendentes. Nesta perspetiva, o ensino/ aprendizagem deve ser, de facto, orientado para a aquisição de uma competência de comunicação, em que é incluída a competência linguística (a gramática). Deste ponto de vista, e segundo Germain (1993, p. 203), “o conhecimento das regras e estruturas gramaticais e do vocabulário é uma condição necessária mas não suficiente para comunicar”³. Isso implica que a gramática deve ser ensinada com o intuito de ajudar os aprendentes de uma língua na realização da atividade da comunicação. Por outras palavras, já não se trata de ensinar regras gramaticais fora de um contexto de uso da língua, como foi o caso em certos métodos anteriores, mas de a ensinar em função das necessidades comunicativas dos aprendentes. A compreensão e domínio da gramática passou a estar, assim, ao serviço da comunicação.

No entanto, embora na abordagem comunicativa a tendência mais forte preconize um ensino da gramática consoante as necessidades comunicativas do público aprendente, não é menos certo que existe discordância sobre o estatuto e o papel desta gramática nesta abordagem, como afirma Germain (1993, p. 210): “Les auteurs sont loin d’être unanimes quant au rôle et quant à la place de la grammaire dans le cadre de l’approche communicative”. Do seu ponto de vista,

³ Tradução minha do original francês: «La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication.»

existem nesta corrente três posições diferentes que designou nos seguintes termos, em função da rigidez da atitude adotada: “*position forte*”, “*position mediane*” e “*position faible*”. Estas diferentes posições correspondem respetivamente à ausência do ensino da gramática, à alternância entre ensino e não ensino da gramática e, por fim, a um ensino prioritário da gramática.

Germain (1993, p. 210) considera que, de uma maneira geral, os autores que dão uma importância à gramática na perspetiva comunicativa acordam em privilegiar a maneira indutiva das aprendizagens, baseada num ensino explícito das mesmas.

Considerando as tendências atuais na didática das línguas, pensamos que a gramática na abordagem comunicativa deve ser aquela que é chamada de gramática nocional-funcional ou seja gramática comunicativa que privilegia o aspeto funcional da língua. Deste ponto de vista, deve ser uma gramática contextualizada que ajuda o aprendente na sua comunicação quotidiana (Puren *et al* 1998, p. 198). Dito de uma outra forma, deve-se ensinar uma gramática que se reporte a situações de comunicação e não uma gramática que se manifesta fundamentalmente na realização de exercícios artificiais com frases soltas, fora de um contexto de uso da língua.

Conforme o QECRL, uma tarefa comunicativa pode ser definida como qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo (QECR, p. 30). Neste documento, as tarefas são descritas de maneira seguinte:

As tarefas são uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (output) específico. A natureza das tarefas pode ser extremamente variada, podendo envolver um maior ou menor número de actividades linguísticas, p. ex.: criativas (como a pintura, a escrita criativa), baseadas nas capacidades (como reparar ou montar alguma coisa), resolução de problemas (puzzles, palavras cruzadas), transacções rotineiras, interpretação de um papel numa peça, participação numa discussão, apresentação de uma exposição, planificação de um projecto, leitura de e resposta a uma mensagem (de correio electrónico), etc.

De uma certa forma, o objetivo de uma tarefa comunicativa é levar os aprendentes de língua a comunicar de maneira autêntica. Portanto, segundo Ferreira (2009, p. 98), na tarefa comunicativa, os usos da língua são tratados de maneira a se aproximarem daqueles na vida real.

Estes princípios de base constituem a linha orientadora que fundamenta a abordagem comunicativa. Com efeito, o seu desenvolvimento numa sala de aula de língua, permite aos aprendentes adquirir uma competência comunicativa, ou seja, conseguir usar a língua de maneira eficaz. Deste ponto de vista, uma boa aplicação destes princípios no contexto senegalês do ensino aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE) vai sem dúvida contribuir para melhorar as práticas letivas e levar os aprendentes a ultrapassar as dificuldades relativas ao uso concreto da língua.

Síntese

Neste capítulo, o foco foi dado à prática da abordagem comunicativa enquanto metodologia que visa preencher algumas falhas deixadas pelos métodos tradicionais. A centralidade do aprendente e o papel do professor foram dois dos aspetos desenvolvidos neste capítulo. Tratou-se também de determinar os diferentes elementos que entram na construção da competência comunicativa, núcleo de base da metodologia. Em suma, este capítulo seguiu uma lógica de contribuição para uma melhor compreensão dos princípios básicos da abordagem e do modo como a mesma está, ou não, a ser seguida no ensino de PLE no Senegal.

CAPÍTULO 3 - Avaliação do português língua estrangeira no Senegal

3.1. Avaliação das aprendizagens

3.2. A avaliação de PLE

3.3. Análise da estrutura dos exames de PLE

3.1. Avaliação das aprendizagens

Este capítulo trata das práticas avaliativas em vigor no sistema educativo senegalês, sendo nele analisados testes finais do exame do *baccalaureat* senegalês (BAC), na tentativa de compreender o desequilíbrio que existe entre as práticas letivas vigentes no sistema do ensino do PLE e as práticas avaliativas implementadas. Com efeito, apesar de a abordagem comunicativa ser adotada como metodologia de ensino, as observações parecem indicar que as avaliações continuam a ser clássicas ou tradicionais, no que respeita à abordagem nelas seguida. Portanto, através deste capítulo, pretendemos reunir informações que possam contribuir para a fundamentação de que as práticas de avaliação não correspondem, como também não acontece com as práticas letivas, aos pressupostos da metodologia adotada nos programas.

A palavra avaliação tem um sentido muito vasto, pelo que, neste trabalho, limitar-nos-emos à sua aceção no campo pedagógico. Nesta perspetiva, Jean Pierre Cuq, no dicionário *Didactique du français langue étrangère langue seconde* (2003, p. 90), define-a como um processo que consiste em recolher informações sobre as aprendizagens, em fazer um juízo sobre as informações recolhidas e decidir sobre a continuação das aprendizagens. Deste ponto de vista, ao avaliar os aprendentes, procura-se coletar informações que nos permitam orientar o ensino, no sentido de desenvolver o sucesso dos aprendentes. De acordo com Puren (1998), avaliamos para controlar o nível de aquisição dos conhecimentos, para identificar os problemas dos aprendentes, para classificar os aprendentes ou para dar um certificado. Portanto, a avaliação torna-se desde logo uma atividade indissociável do processo de ensino/aprendizagem, na medida em que nele desempenha um papel preponderante.

O Quadro 3.1., adiante, indica, de maneira resumida, os tipos de avaliação usados no processo do ensino/aprendizagem, com indicação do momento da sua realização no decurso do processo e dos objetivos e funções de cada uma delas.

O uso destes tipos de avaliação nas práticas letivas constitui, de facto, um meio de informação sobre a atividade pedagógica e, sobretudo, ajuda na

planificação do acompanhamento dos aprendentes no processo do ensino/aprendizagem.

Neste trabalho, interessar-nos-emos pela avaliação sumativa, cuja função é dar um certificado. O exame de BAC senegalês, cujos testes vão ser objeto de análise, é o exemplo típico desta avaliação sumativa. O sucesso a este exame abre as portas a um futuro profissional. Trata-se, portanto, de uma avaliação com consequências muito importantes para o futuro dos candidatos. Esta reflexão será focada na perspetiva comunicativa da avaliação que consiste em testar não apenas o que o aprendente conhece da língua, mas também o que sabe fazer com esta mesma.

Avaliação	Momento da avaliação na aprendizagem	Objetivos da avaliação
Diagnóstica	Antes	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o bom domínio dos pré-requisitos • Prever a sequência pedagógica mais adaptada ao nível dos aprendentes • Preparar os aprendentes para um melhor aproveitamento das aprendizagens
Formativa	Durante	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre a qualidade das aprendizagens. • Ajustar eventualmente os conteúdos e os métodos usados • Ajustar eventualmente as atividades e os métodos usados
Sumativa	No fim	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre os objetivos atingidos • Fazer o balanço das aprendizagens • Dar uma nota aos aprendentes • Dar um certificado aos aprendentes

Quadro 3.1. - Tipos de avaliação

Segundo Dell Isola *et al* (2003, p.155), na avaliação comunicativa, a verificação da competência do candidato deve ser feita por meio de realização de tarefas relacionadas com a comunicação do dia-a-dia. Para os autores, na avaliação comunicativa, não se busca aferir conhecimentos sobre a língua, como é o caso de exames tradicionais que formulam questões sobre morfologia e sintaxe, mas sim a capacidade de uso da língua, já que a competência linguística é uma das componentes da competência comunicativa. Dell Isola *et al*, (2003, p.153) defendem ainda que o exame comunicativo deve ser centrado não só numa

competência de manipulação de formas linguísticas, mas também de conhecimentos de regras de comunicação:

...o exame está centrado no desenvolvimento de uma competência de uso que requer muito mais do que a manipulação de formas e regras linguísticas, exigindo também o conhecimento de regras de comunicação e de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas.

Na mesma perspectiva, os autores salientam que o material usado na avaliação deve ser contextualizado, de maneira a levar em conta os aspetos socioculturais. Também os critérios de avaliação utilizados devem tomar em conta a realização da tarefa no seu todo. Isso quer dizer que deve ser feita uma avaliação qualitativa de desempenho dentro do objetivo de comunicação a ser atingido. Os autores acrescentam que os resultados da avaliação devem ser expressos em descritores de competência e desempenho do candidato.

De uma certa forma, a avaliação comunicativa deve ser assente na verificação da competência comunicativa referida nos capítulos anteriores. Implica de facto a definição de critérios que permitam avaliar o que o aprendente sabe fazer com a língua e não apenas o que conhece da língua.

Partindo do princípio de que avaliar pressupõe uma tomada em conta de certos pressupostos, parece-nos útil considerarmos tais pressupostos, com o objetivo de ter uma melhor perceção dos passos a seguir para uma avaliação bem sucedida. Neste sentido, avaliar as aprendizagens implica uma tomada de decisão sobre o que queremos avaliar e como se deve avaliar. Por exemplo, para avaliar uma competência ou habilidade do aprendente, precisaremos de decidir sobre o formato de questões que melhor se adapta ao que queremos testar, com base nos processos linguísticos e comunicativos envolvidos nessa competência ou habilidade.

Os formatos principais das questões usadas para testar as diferentes tarefas são questões abertas, questões fechadas e questões com respostas limitadas. De acordo com Genesse e Upshur (1996, *apud* Miccoli 2006, p.109), nas questões abertas, as alternativas não são limitadas. Isso significa que o candidato tem a liberdade de produzir respostas de várias formas. Por conseguinte, o autor do teste não pode saber com antecedência o que o candidato irá produzir. São geralmente questões usadas para avaliar a habilidade da produção linguística. Os formatos que

são associados a estas questões são: redação, relatórios escritos ou orais, entrevistas orais, encenações...

As questões fechadas, por sua vez, são constituídas por atividades de completação com alternativas fornecidas. Neste formato de pergunta, a tarefa do candidato é reconhecer a alternativa certa, pelo que são as questões mais adequados para avaliar as habilidades da compreensão leitora do candidato. Os formatos associados a estas questões são: julgamento (Verdadeiro ou Falso), escolha múltipla, texto lacunar com alternativas, questões de elicitación...

O formato de questões com resposta limitada refere-se às questões que não fornecem alternativas. A tarefa do candidato consiste em produzir respostas corretas sem ajuda de alternativa. Segundo Genesse e Upshur (1996, *apud* Miccoli 2006, p. 109), este tipo de questões requer que o candidato produza ou aplique o conhecimento que tem. Os formatos típicos associados a estas questões são: elicitación, transformação, organização de frases ou diálogo, correspondência (ligar palavra ou frase de uma coluna à de outra coluna), etc.

Reiterando, as decisões sobre o que queremos avaliar e como se deve avaliar devem ser tomadas dentro de certos parâmetros fundamentais. De entre estes, destacam-se os critérios da validade e da confiabilidade dos instrumentos a usar no processo da avaliação.

No que concerne à validade, note-se que, segundo Tagliante (2005, p.192), um instrumento de avaliação é considerado válido, se testa o objetivo que pretende testar. Em outras palavras, a validade de um teste implica uma possibilidade de interpretação dos resultados obtidos em termos de impacto social e da necessidade em fornecer aos candidatos informações satisfatórias, a fim de que possam tomar decisões (ALTE 2011, p.16). A validade de um teste refere-se, portanto, à maneira como os seus resultados são usados para necessidades particulares. Bachman (1990, *apud* ALTE 2011, p.16) declara a este respeito que os testes deveriam ser baseados num domínio de uso da língua alvo. Isso quer dizer que antes de julgar da validade dos resultados de um teste, deve-se determinar, primeiro, o que se espera do candidato quando usa a língua na vida real, para a seguir determinar se o teste fornece a garantia da competência esperada.

Com efeito, Hughes, Genesse e Uphur (1996, *apud* Miccoli 2006, p. 109) distinguem três tipos de validades: a validade de conteúdo, a validade de construto

e a validade de face. Para estes autores, a validade de conteúdo refere-se ao conteúdo do instrumento de avaliação. Nesta aceção, um teste tem validade de conteúdo, quando este seu conteúdo está de acordo com os conteúdos de especificações, ou seja, permite recolher a informação que se pretende obter.

Para os mesmos autores, a validade de construto refere-se ao construto que o teste reflete. Por exemplo, para testar a competência ou a habilidade da produção oral, precisamos de uma boa definição sobre o que é produção oral.

Relativamente à validade de face, esta refere-se à aparência do teste. Portanto, um teste é considerado válido de face, quando apresenta uma combinação de atributos de um teste bem projetado (Weir 1990, *apud* Miccoli 2006, p. 110).

Quanto à confiabilidade, note-se que, segundo a ALTE (2011, p.18), esta remete para a noção de coerência, surgindo ambos os termos como sinónimos. Para a ALTE, um teste é considerado confiável quando produz os mesmos resultados em sessões diferentes. Reconhece-se, no entanto, que não é fácil garantir a confiabilidade de um teste, na medida em que existem muitos fatores suscetíveis de influenciar os resultados (o dia do teste, o desempenho do candidato, os avaliadores, etc.). Nesta perspetiva, garantir esta confiabilidade implica o reconhecimento das fontes destes fatores, no sentido de minimizar os erros.

3.2. A avaliação de PLE

A lei de orientação da educação nacional senegalesa (Lei N° 91-22, de 16 de fevereiro de 1991) estipula, no seu artigo primeiro, que a educação nacional tende a preparar as condições de um desenvolvimento integral assumido pela nação inteira. Tem como objetivo formar homens e mulheres capazes de trabalhar com eficácia na construção do país, promovendo os valores nos quais a nação se reconhece (liberdade, a democracia pluralista e o respeito dos direitos humanos, que desenvolve o sentido moral cívico dos que forma). É uma educação que visa a formar homens e mulheres dedicados ao bem comum e respeitosos das leis e regras da vida social, e que trabalham para as melhorar no sentido da justiça, da equidade e do respeito mútuo. Nesse sentido, visa promover o nível cultural da população, permitindo que os homens e mulheres que forma adquiram os conhecimentos necessários à sua inserção harmoniosa na comunidade e à sua participação ativa na vida da nação. Fornece-lhes um instrumento de reflexão que lhes permite formular um julgamento, participar no avanço das ciências e técnicas.

A mesma lei, no artigo segundo, refere o papel desta educação como consistindo em contribuir para a aquisição da capacidade de transformar o meio e a sociedade e ajudar cada cidadão a desenvolver as suas próprias capacidades. A responsabilidade do Estado, que deve garantir aos cidadãos a realidade do direito à educação, proporcionando um sistema de formação viabilizada, é matéria de descrição no artigo imediatamente a seguir, o artigo terceiro.

Enquadrado por esta lei e os seus pressupostos, o sistema educativo senegalês é dividido em três ciclos: o ciclo fundamental (dez anos de ensino), o ciclo secundário e profissional (três anos de ensino), e o ensino superior (com três anos licenciatura, dois de mestrado e três de doutoramento).

O ciclo fundamental é subdividido em educação pré-escolar e em ensino polivalente. É constituído pelo ensino primário e o ensino médio. O objeto neste ciclo é o de perfazer o desenvolvimento das capacidades de observação e de experimentação, de pesquisa, de ação prática, de reflexão, de aplicação de análise, de síntese, de julgamento, de invenção e de criação. Além disso, visa

reforçar o domínio do pensamento lógico e matemático do aluno, enriquecer os seus instrumentos de expressão e alargar as suas capacidades de comunicação. Diluindo a hierarquia entre as atividades teóricas e as atividades páticas, pretende familiarizar o aluno com os diferentes aspetos do mundo do trabalho e com as atividades produtivas, aprofundar os seus interesses e as disposições para as atividades artísticas, culturais físicas e desportivas, e contribuir para completar a sua educação social, moral e cívica.

No final deste ciclo, é feito um exame nacional chamado *Brevet de Fin d'Étude Moyen* (BFEM). Com efeito, o aluno sai deste ciclo preparado para a sua adaptação na vida profissional. O diploma obtido neste ciclo dá acesso ao ensino secundário.

O ciclo secundário e profissional é assim designado porque pode ser realizado com vista ao prosseguimento de estudos (ensino secundário) ou com vista à aquisição de competências profissionais. Recebe, portanto, os alunos que desejam prosseguir o ensino secundário ou o profissional.

O seu objetivo é dar aos alunos uma formação sólida nas disciplinas fundamentais da ciência, da técnica e da cultura, permitir que estes adquiram um domínio suficiente dos métodos da pesquisa científica e técnica, que aprofundem os conhecimentos dos processos de produção e se familiarizem com as grandes obras da cultura nacional, africana, francófona e universal.

No final deste ciclo, em que fica concluída a educação fundamental e secundária, constituída por treze anos de ensino, os alunos que conseguem o diploma do BAC podem ter acesso ao ensino superior ou a uma atividade profissional.

O ensino superior tem como objetivo formar os agentes de desenvolvimento de que o país e o continente precisam para desempenhar um papel significativo na criação e no desenvolvimento do pensamento e da ciência universal. Tem a missão de: i) formar um pessoal de alto nível, cientificamente e tecnicamente qualificado, adaptado ao contexto africano e ao mundo contemporâneo, conscientes das suas responsabilidades, capazes de servir com dedicação; ii) desenvolver a pesquisa em todas as disciplinas da ciência, da técnica e da cultura; e iii) mobilizar o conjunto de recursos intelectuais ao serviço do desenvolvimento económico e cultural do

país e do continente e participar na resolução dos problemas nacionais e continentais.

Em todo o sistema educativo, a passagem de um ciclo para o outro - isto é, do fundamental para o secundário e deste para o superior - efetua-se com base nos resultados obtidos num exame de final de ciclo.

O português é ensinado nos três ciclos, ou seja, na componente de ensino médio do ciclo de ensino fundamental, no ciclo de ensino secundário e ensino superior. Neste trabalho, interessar-nos-emos pelos dois primeiros níveis que correspondem à componente de ensino médio do ciclo de ensino fundamental e ao ciclo de ensino secundário, também conhecidos, respetivamente, por colégio e por liceu. Nestes, são organizados dois exames nacionais em que são avaliados os alunos que estudam a língua portuguesa. O português também está presente no concurso geral do país que concerne os melhores alunos dos liceus, nas diferentes disciplinas.

Os exames do português língua estrangeira no Senegal são organizados em dois níveis: um no final do ciclo fundamental, ou seja, no último ano do colégio, e o outro no final do ciclo secundário e profissional. Estes dois exames, chamados, respetivamente, BFEM (Brevete de Fim de Estudo Médio) e “baccalaureat”, ou BAC, são nacionais. Os diplomas obtidos nesses dois exames dão, respetivamente, acesso ao ensino secundário e ao ensino superior. Ambos são feitos em duas épocas e em duas chamadas: a época normal, em junho ou julho, com duas chamadas, e a época especial, em outubro, também com duas chamadas. A época especial, também chamada sessão de outubro, é para os alunos que, por motivos alheios à sua vontade, não conseguiram fazer o exame na primeira época.

O exame do BFEM de português língua estrangeira é realizado aos alunos com dois anos de aprendizagem da língua (4^{eme}, 3^{eme}), que correspondem ao nono e décimo anos do sistema educativo.

No que diz respeito ao exame do BAC, os alunos chegam a este nível com perfis diferentes: uns com cinco anos de aprendizagem da língua, que correspondem aos dois anos do colégio e aos três anos do liceu, e outros com só três anos, que correspondem ao ciclo liceal. O exame deste nível dá acesso ao ensino superior e é um dos mais rigoroso do sistema educativo. Diferentemente do BFEM, em que não existe uma distinção entre as opções dos alunos, no BAC existem

duas opções, que são Língua Viva 1 (LV1) e Língua Viva 2 (LV2). Com efeito, no liceu, o aluno tem de escolher uma língua como primeira língua ou dominante (LV1), e uma segunda língua (LV2), de entre as línguas estrangeiras ensinadas no país: inglês, espanhol, português, árabe, italiano, alemão.

O BAC senegalês tem duas partes: uma parte escrita feita por todos alunos de português das áreas de estudo L'1 (Língua e civilizações modernas) e L2 (ciências sociais e humanas), e uma parte oral que só concerne os alunos da área L'1 e que têm o português como primeira língua (LVI)⁴. Na parte oral do exame, os candidatos apresentam ao examinador uma lista de textos estudados com os seus professores durante o ano letivo e o examinador pode pedir ao candidato que leia um desses textos, que dê uma ideia geral do mesmo e que responda a algumas perguntas.

Para a correção do exame, os professores escolhidos devem obrigatoriamente assistir a uma reunião de concertação, para harmonização dos critérios da correção, no sentido de dar as mesmas oportunidades aos candidatos em todos os centros de exame. No entanto, é conveniente salientar que para a correção da composição e do exame oral, a definição dos critérios é deixada à apreciação do avaliador, pelo que estes podem ser diferentes de um examinador para o outro.

A escolha dos testes é feita pelos professores da disciplina. Com efeito, a instituição organizadora do exame (Office du Baccalaureat e/ ou o Ministério da Educação) escolhe professores de entre os mais experientes para fazer propostas. Estas propostas feitas na confidencialidade são depois mandadas a uma comissão central, que se encarrega de fazer uma seleção das melhores, conforme critérios definidos pela mesma. Assim, conforme os critérios definidos pelo currículo de PLE, qualquer texto escolhido para a prova de exame deve ser inédito, autêntico e deve comportar as referências indispensáveis para a identificação da fonte (autor, título, data e local da edição, página, etc.).

⁴ Existem quinze áreas de estudo no sistema secundário senegalês, que definem perfis de acesso ao ensino superior. São designadas de séries e conhecidas pelas suas siglas, L1, L'1, L2, LA, S1, S2, S3, S4, S5, T1, T2, G, F6, S1A, e S2A que correspondem respetivamente a Língua e civilizações antigas, Língua e civilizações modernas, ciências sociais e humanas, Línguas e ciências sociais, Matemáticas e ciências físicas, Ciências experimentais, Ciências e técnicas, Ciências e técnicas de agricultura e do ambiente, Ciências e tecnologias de produto agro-alimentar, Engenharia mecânica, Engenharia electrotécnica e electrónica, Economia e gestão, Engenharia Química, Ciências fundamentais e Ciências aplicadas.

A prova do BAC de LVI, segundo as recomendações do programa, deve ser mais rica em termos de elementos culturais, com um privilégio dado à cultura lusófona. Os alunos desta opção são aqueles que pretendem entrar no departamento de português no ensino superior. Para a LV2, a temática pode ser mais aberta, podendo, portanto, ter a ver com a cultura lusófona ou a cultura geral.

Todos os enunciados submetidos como proposta de exame devem ser acompanhados de um exemplar respondido e corrigido pelo autor e da cotação atribuída a cada um dos dois itens de avaliação que constituem o teste.

No entanto, por uma questão de coerência, os proponentes dos testes têm de respeitar as recomendações do programa e ter em conta a avaliação das competências exigidas. Assim, no exame do BFEM, trata-se de avaliar a compreensão escrita, a competência linguística e a expressão pessoal do aluno. As mesmas competências são avaliadas no BAC, com um foco na verificação da capacidade de analisar, de apresentar, interpretar e fazer uma síntese das próprias ideias ou de uma outra pessoa. A duração das provas escritas é de três horas para o BAC e uma hora e meia para o BFEM.

3.3. Análise da estrutura dos exames de PLE

Os testes são organizados em três grandes partes, designadas “Compreensão da Leitura”, “Competência Linguística” e “Composição”. A parte de Compreensão da Leitura está relacionada com a tarefa de leitura e é geralmente constituída por perguntas de interpretação e/ou de inferência. A parte de Competência Linguística tem a ver com atividades gramaticais. São geralmente exercícios formuladas para testar o conhecimento da língua, em que predominam questões em formatos de tipo respostas limitadas, constituídos por exercícios de substituição, de transformação e de completação. A Composição ou a expressão escrita apresenta normalmente dois temas, deixando a possibilidade ao candidato de escolher um para tratar.

No geral, a parte de Compreensão da Leitura pretende testar a capacidade dos alunos de descodificarem informação de um texto, sendo a organização variável, com tipologias de itens de avaliação diversas de edição para edição. Não apresenta grandes problemas e não se afigura objeto de críticas consideráveis. As partes criticáveis destes testes são sobretudo as da Competência Linguística e a da Composição ou expressão escrita. Com efeito, se na parte da composição é frequente o uso de verbos performativos na formulação dos temas, na parte da competência linguística a preocupação parece ser a manipulação de formas gramaticais ao invés do uso da língua. O que caracteriza esta parte dos testes é o privilégio dado aos exercícios estruturais, que na maior parte das vezes são aplicados fora de um contexto de uso da língua. São, de facto, baseados em atividades de transformação que envolvem o conhecimento das regras gramaticais ou a fixação das estruturas da língua. Desde logo, a avaliação passa a funcionar como uma verificação dos conhecimentos da língua.

No entanto, se conhecer as estruturas é importante para melhorar as aprendizagens de uma língua estrangeira, é ainda mais importante saber adaptá-las às situações concretas de comunicação, visto que aprendemos as línguas para fins comunicativos. Portanto, esta parte dos testes aponta para uma existência de práticas letivas tradicionais, que necessitam ser repensadas numa perspetiva de

serem adequadas aos princípios da metodologia em vigor no sistema do ensino. Quanto à produção escrita, se consideramos o facto de que comunicamos para fins específicos, torna-se pertinente levar o aprendente a produzir textos práticos para resolver situações de uso quotidiano da língua estrangeira. Por exemplo, podemos pedir-lhe para escrever uma carta, um relatório, produzir um texto descritivo, etc.

O que se coloca em questão neste estudo é a adequação entre abordagem comunicativa, metodologia usada no ensino aprendizagem do PLE no Senegal, e as práticas avaliativas em vigor no sistema educativo. A partir de um estudo de caso baseado numa análise de testes de português língua estrangeira, tentaremos ver se os instrumentos usados na avaliação são de natureza comunicativa. Portanto, a nossa análise consistirá em determinar o que estes instrumentos revelam sobre a maneira pela qual os professores de PLE percebem a avaliação e quais são as preferências sobre o que testar e como testar.

Contudo, tendo em conta as dificuldades que tivemos em encontrar testes do exame do BFEM, propusemo-nos limitar a análise às provas do exame do BAC a que temos mais facilidades em aceder.

O *corpus* é constituído por vinte (20) testes escolhidos aleatoriamente de ambas as opções (LV1, LV2) das duas chamadas da época normal, dos dez (10) últimos anos (2006 até 2015), ou seja, dois testes por ano. A distribuição dos testes por época, chamada e opção encontra-se registada no quadro 3.2.:

Época	Chamada	LV1	LV2
Normal	1 ^a	6	5
	2 ^a	3	2
Substituição	1 ^a	4	0
	2 ^a	0	0
Total		13	7

Quadro 3.2. - Testes no *corpus*

Destes vinte testes, quatro (4) são elaborados com base em textos literários e dezasseis (16) em textos jornalísticos. Nota-se, portanto, a predominância de textos jornalísticos, que se explica por duas razões: a primeira é relativa à facilidade com que se pode aceder a estes materiais através da internet e a segunda tem a ver com o respeito pelo critério de autenticidade, que constitui um princípio de base na abordagem comunicativa, metodologia em vigor no ensino da língua no Senegal. Relativamente ao número de testes por época, dezasseis (16)

são da época normal e quatro (4) da época de substituição. De facto, o fraco número de testes da última época justifica-se pelo facto de que a prova só é lançada quando existem candidatos na disciplina.

O Quadro 3.2., a seguir, apresenta os resultados da análise dos formatos das questões usadas na avaliação da competência linguística. Inclui o número de questões analisados e as percentagens das questões em cada categoria e subcategoria. No campo vertical, temos as duas grandes categorias de questões (respostas limitadas e respostas fechadas). São de facto os dois formatos usados na avaliação da competência linguística. São subdivididos em subcategorias ou formatos de tipo: *complete sem alternativa*, *transforme*, *complete com alternativa* e *escolha múltipla*.

No campo horizontal, temos os conteúdos dos dois componentes da competência linguística. Trata-se da gramática e do vocabulário.

		conteúdos	Gramática	Vocabulário	Total	%
		Formatos				
Respostas limitadas (RL)		Complete s/ alternativas	1	20	21	10%
		Transforme	132	0	132	60%
		Total RL	133	20	153	70%
		% RL	61%	9%	70%	
Respostas fechadas (RF)		Complete c/ alternativas	18	21	39	18%
		QCM	6	20	26	12%
		Total RF	24	41	65	30%
		% RF	11%	19%	30%	
		Total RL e RF	157	61	218	100%
		% RL e RF	72%	28%	100%	

Quadro 3.2. - Formatos e conteúdos das questões

Os dados apresentados neste quadro revelam que para a subcategoria *complete sem alternativa*, uma (1) questão é de gramática e vinte (20) de vocabulário. Portanto, no total das duzentas e dezoito (218) questões, vinte e uma (21) são elaboradas com o formato *complete sem alternativa*, representando a percentagem de 10%. Na subcategoria *transforme*, cento e trinta e duas (132) são de gramática e nenhuma questão de vocabulário, o que representa 60% das duzentas e dezoito (218) questões. Esta subcategoria concerne essencialmente a questões de tipo *passe para a voz ativa ou passiva, para o discurso direto ou*

indireto, use a forma correta do verbo no tempo correto, substitua o sublinhado pelo pronome complemento, etc.

Na categoria das questões fechadas, temos, para a subcategoria *complete com alternativa* e *QCM*, vinte e quatro (24) questões de gramática e quarenta e uma (41) de vocabulário. O total, que é de trinta e nove (39) questões, representa uma percentagem de dezoito por cento (18%). Para o formato *escolha múltipla*, seis (6) questões são de gramática e vinte (20) de vocabulário. O total, que faz vinte e seis (26) questões, representa a percentagem de 12%.

No total das duzentos e dezoito (218) questões, a categoria respostas limitadas representa 70% e a das repostas fechadas 30%.

No que concerne os conteúdos, 72% das questões analisadas são de gramática e 28% de vocabulário.

Na análise das questões da produção escrita, que não são incluídas no quadro, revela-se a predominância de questões de inferência. Com efeito, das quarenta (40) questões presentes nos vinte testes, há só uma (1) em que é pedido ao aluno para escrever uma carta (2,5%) e nove (9) em que tem de escrever um texto sobre causas, consequências e soluções (22,5%). Portanto, 75% das questões são de inferência. Nestas últimas, são frequentes as formulações: *dê a sua opinião, o que pensas de*, e o uso dos verbos *dissertar, argumentar, explicar, justificar, definir, etc.*

Síntese

Ao longo deste capítulo, tentámos definir o conceito de avaliação, frisando que apresenta diferentes formas. Interessámo-nos sobretudo pela avaliação sumativa, que constitui o objeto principal da nossa reflexão. O capítulo permitiu abordar a questão crucial da avaliação no sistema educativo senegalês. Partindo dos testes recolhidos, tentámos analisar os formatos de questões usados para testar os componentes da competência linguística e a produção escrita dos aprendentes, que aos nossos olhos constituem partes problemáticas. Esta análise revelou uma predominância de formatos de questões com respostas limitadas, usadas geralmente para controlar os conhecimentos que os aprendentes têm da língua.

CAPÍTULO 4:

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

- 4.1. Que percepção da avaliação?
- 4.2. Porque é que a avaliação não coincide com a metodologia de ensino?
- 4.3. Algumas propostas de orientações

4.1. Que percepção da avaliação?

Neste capítulo, tratar-se-á de discutir os resultados obtidos com a análise dos testes realizada no capítulo anterior. Na tentativa de fornecer respostas sobre a continuidade das práticas tradicionais nas avaliações senegalesas, debruçar-nos-emos sobre algumas hipóteses que poderiam justificar a persistência dos professores senegaleses na elaboração de testes que seguem padrões de avaliação clássicos ou tradicionais.

Portanto, a justificação das hipóteses permitirá ter uma visão mais abrangente do fenómeno mencionado. Tratar-se-á também de definir alguma pistas de orientação que eventualmente poderão servir de base para uma investigação mais aprofundada sobre o assunto.

A discussão dos resultados da nossa análise será baseada nas respostas às perguntas levantadas no capítulo anterior. Assim, tentaremos responder à pergunta relativa ao que os testes revelam sobre como as autoridades educativas senegalesas percebem a avaliação em Português Língua Estrangeira.

A leitura dos dados disponíveis deixa transparecer, em primeiro lugar, uma avaliação das aprendizagens em língua portuguesa caracterizada por uma presença de fortes marcas tradicionais. Os resultados da análise dos testes revelam uma predominância dos formatos de questões *respostas limitadas*, na testagem da competência linguística. Este tipo de formato usado geralmente para controlar a produção e a aplicação dos conhecimentos do candidato, representa uma percentagem global de 70% do total das duzentas e dezoito (218) questões analisadas nos vinte (20) testes que constituem o *corpus* de análise.

No que diz respeito as subcategorias dos formatos, 60% das questões de tipologia de *resposta limitada* são constituídas por exercícios de transformação de tipo *complete com os verbos no tempo correto, passe para a voz passiva ou ativa, para o discurso direto ou indireto, para o imperativo, substitua o sublinhado pelo pronome complemento*. O privilégio dado a este tipo de questões vem reforçar a ideia de que a avaliação testa os conhecimentos da estrutura da língua, no sentido em que a tarefa do candidato nestas questões reside na produção ou na aplicação

dos conhecimentos que tem sobre essa estrutura e a metalinguagem a ela associada e não sobre os seus conhecimentos de uso da língua. Em outras palavras, para além de não existirem condições para uma produção livre do candidato, aspeto típico desta categoria de questões, nota-se ainda uma autonomização da estrutura da língua relativamente aos seus potenciais contextos de uso. Os exames da LV1 da segunda chamada de julho 2009, de LV1 da primeira chamada de julho 2010, de LV1 da primeira chamada de 2011, de julho e de outubro, constituem um exemplo perfeito de tal particularidade, pois focam-se integralmente na manipulação de formas gramaticais fora de contexto. Nestes, a gramática é avaliada de maneira isolada, dando o foco à fixação de estruturas da língua.

Com efeito, se o uso do formato resposta limitada não constitui em si um problema, a sua preferência tornou-se uma preocupação, no sentido em que revela práticas avaliativas centradas na verificação de conhecimentos adquiridos da língua. Portanto, o principal problema desta avaliação reside sobretudo na formulação das questões. Os dados revelam uma percentagem de 60% destas formulações, que na verdade não são as melhores para avaliar as capacidades de um candidato em usar uma língua. Esta prática avaliativa aponta para a existência de um sistema de ensino que parece não estar em correspondência com as exigências atuais das aprendizagens das línguas. Quer dizer isso que o ensino da língua portuguesa no Senegal ainda não se livrou das práticas pedagógicas tradicionais do ensino das línguas estrangeiras. Deste modo, a maneira como a competência linguística é avaliada denota a existência de práticas pedagógicas que estão em desfasamento dos princípios da abordagem comunicativa em vigor no sistema de ensino da língua. Caracterizam-se, portanto, por um foco dado a um ensino e avaliação de conteúdos gramaticais e lexicais da língua estrangeira de uma maneira isolada.

Porém, se dominar os aspetos gramaticais de uma língua estrangeira é importante no processo da sua aprendizagem, não é menos certo que o conhecimento das possibilidades do seu uso em contexto é também ou mais relevante, no sentido em que é o garante da concretização de possibilidades eficazes de comunicação. Desde logo, os aprendentes não precisam de dominar perfeitamente os aspetos gramaticais de uma língua para comunicar; pelo contrário, uma insistência em tal domínio pode criar dificuldades de aprendizagem,

na medida em que pode gerar problemas de autoestima e de insegurança causados pela preocupação constante em produzir frases gramaticalmente corretas. Daí uma forte hesitação dos alunos quando se trata de interagir com a língua. Tagliante (2005, p.106), declara a este respeito que os alunos que conhecem bem as estruturas têm imensos problemas para mobilizar estes conhecimentos numa situação real de comunicação. Este fenómeno constitui uma realidade no contexto senegalês de aprendizagem do português língua estrangeira. De facto, verificou-se que, mesmo após cinco anos de aprendizagem da língua, os alunos senegaleses não sabem comunicar eficazmente na língua alvo. A explicação para este fenómeno pode estar no foco dado ao ensino da gramática e ao desprezo pela abordagem comunicativa de tipificação de situações de comunicação, de *role play* e de conhecimento do uso da língua, enquanto principal objetivo da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Esta situação levou-nos a considerar que no Senegal os professores de PLE ainda encaram a aprendizagem como um exercício tipicamente académico que consiste na transmissão de conhecimentos gramaticais da língua. Neste sentido, revela-se nestes testes um fosso entre as práticas avaliativas neles desenvolvidas e os princípios da avaliação comunicativa de verificação da competência comunicativa do candidato. Segundo Fischer *et al*, (1990, p.87), numa avaliação comunicativa os objetivos devem ser definidos em termos das capacidades comunicativas a desenvolver. Isso significa que quando avaliamos numa perspetiva comunicativa, comprometemo-nos em testar uma competência global ou as capacidades dos alunos em usar a língua e não em nos focarmos em aspetos parciais da competência linguística (gramática e vocabulário), insuficientes para decidir sobre o nível de um candidato em língua.

A análise revelou também que só dois tipos de formatos são usados na avaliação da competência linguística (respostas limitadas e respostas fechadas). Estes formatos não são de natureza a verificar a competência da produção linguística, antes envolvem tarefas que implicam um reconhecimento das respostas certas.

Em seguida, olhando para os conteúdos testados (gramática e vocabulário), revelou-se uma maior representatividade da gramática, com uma percentagem de 72% das questões, contra 28% de vocabulário. Portanto, os dados informam que o

aspecto gramatical da língua representa o conteúdo da competência linguística mais testado. Revela-se de facto uma avaliação tendencialmente virada para uma verificação clássica dos conteúdos gramaticais da língua ainda reforçada pelo uso exclusivo dos formatos *questões fechados e respostas limitadas*. Dito de outra maneira, aos olhos dos avaliadores, o léxico parece ter menos relevância. A propensão para o elemento gramática revela, portanto, uma certa preferência dos professores senegaleses sobre o que testar. Com apenas 28%, nas questões do conteúdo vocabulário transparece, numa certa medida, uma negligência do aspeto lexical da língua que constitui um elemento não menos importante no processo da comunicação. Com efeito, como a gramática, o léxico também tem de merecer uma certa atenção, no sentido em que constitui a matéria prima na atividade de comunicação em língua.

Relativamente à produção escrita, a análise das tarefas e temas revelou uma preferência por formulações clássicas do tipo “Pensas que...”, “Achas que...” ou “Concorda ou não com...”, cuja execução envolve a produção de um modelo tradicional de texto chamado de “dissertação”. São de facto, temas essencialmente formulados com base em verbos de expressão de opinião, que muitas vezes envolvem ainda o uso adicional de verbos performativos, do tipo “Argumenta” ou “Disserte”.

Considerando a complexidade da produção de tais textos, que implica um conhecimento mais elaborado da língua, seria mais eficaz reservar esta atividade para um nível superior de uso da língua. Nesta perspetiva, seria mais benéfico trabalhar no sentido de levar o candidato a produzir textos que permitam medir a sua capacidade em usar a língua para comunicar ou seja textos que se encaixam num determinado propósito sócio-comunicativo.

Relativamente aos dados disponíveis, 75% das questões dos testes analisados seguem o mesmo modelo. A predominância desta tipologia de questões fornece de facto informações sobre a preferência dos professores senegaleses sobre este tipo de formulação.

No sentido de se conformar ao espírito da abordagem comunicativa, surge a necessidade de orientar o ensino da escrita para uma perspetiva mais realista da língua. Neste sentido, importa interessarmo-nos pela perspetiva funcionalista da escrita em que a pedagogia baseia-se na produção de géneros textuais com um

propósito sócio-comunicativo determinado. Nesta perspectiva, e segundo Gouveia (2014, p.205), esta pedagogia da escrita será uma pedagogia que visa, não o domínio da escrita enquanto sistema notacional de fixação/representação das unidades sonoras mínimas da fala, mas “uma pedagogia que visa, além do domínio da escrita enquanto sistema notacional, ao domínio de técnicas de produção de textos cultural e situacionalmente adequados aos contextos de uso”. Assim, esta forma de escrever terá como base a realização de textos específicos que respondam às exigências das nossas tarefas comunicativas do quotidiano. Uma tal pedagogia terá a sua pertinência no contexto senegalês do ensino da língua portuguesa, no sentido em que pode contribuir para melhorar a qualidade das aprendizagens.

No entanto, a prática de uma tal pedagogia pressupõe necessariamente uma capacitação dos professores nesta área da linguística, a fim de reforçar as suas capacidades na produção de textos que se enquadram nos princípios da abordagem comunicativa.

Em definitivo, embora a abordagem comunicativa seja, no plano programático e de desenvolvimento curricular, a metodologia de referência no sistema do ensino/aprendizagem do PLE, os resultados da análise dos itens ligados aos processos de avaliação sumativa de fim de ciclo revelam práticas orientadas para uma avaliação tradicional, cujo objetivo principal consiste no controlo de conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Portanto, apesar dos muitos esforços realizados nestes últimos anos, no sentido de capacitar os professores sobre como elaborar uma avaliação consoante a metodologia de ensino em vigor, os testes do BAC senegalês ainda continuam a conservar fortes tendências tradicionalistas.

Na perspectiva de tentarmos corrigir esta tendência, há que averiguar quais serão as razões que a podem justificar.

4.2. Porque é que a avaliação não coincide com a metodologia de ensino?

São várias as hipóteses prováveis que podem estar por detrás da falta de correspondência entre o que, em termos metodológicos, é consignado nos programas e as práticas de avaliação sumativa de final de ciclo.

A rejeição da abordagem comunicativa constitui provavelmente uma justificativa. Baseando-se no argumento dos números elevados de alunos nas salas de aula, muitos professores de PLE defendem a ideia de que o contexto senegalês não possibilita condições para a implementação da abordagem comunicativa. Neste sentido, são muitos aqueles que optam por um ensino tradicional da língua que supõe práticas avaliativas também tradicionais. Desta forma, a avaliação sumativa de final de ciclo focada na verificação dos conteúdos gramaticais apresenta-se como uma alternativa de referência, na medida em que é a que mais se aproxima da avaliação efetuada pelos professores ao longo do ano letivo, por ser mais fácil de usar e lhes dar menos trabalhos.

Este tipo de avaliação tem a ver com a conceção que se tem de língua. De facto, a língua é encarada como um código linguístico cuja aprendizagem, segundo Germain (1993, p.103), baseia-se no desenvolvimento das faculdades intelectuais do aprendente. Nesta perspetiva, a aprendizagem consiste na aquisição de léxico e na memorização das regras gramaticais. Desde logo, a avaliação torna-se mais fácil, porque reside na verificação dos conhecimentos adquiridos. Os exercícios do exame de 2007 apresentados no Quadro 4.1. constituem um exemplo ilustrativo. Nestes, o candidato tem a tarefa de aplicar os conhecimentos que tem sobre os pontos gramaticais apresentados.

GRAMÁTICA

1) *Pretérito Perfeito simples do indicativo*

- a) *O comerciante.....(vender) todas as mercadorias*
- b) *Onde vocês.....(pôr) os dicionários?*
- c) *Eles não.....(trazer) as prendas*

d) Nós.....(vir) para Lisboa

2) Presente do conjuntivo: Ponha os verbos seguintes no Presente do conjuntivo

a) Quero ver um filme que me.....(alegrar)

b) É muito justo que José Saramago.....(receber) o Prémio Nobel de literatura

c) Sentimos que não.....(poder) ir

d) Embora que a menina.....(correr) não apanhará o autocarro

3) Participípios passados duplos ou passivos duplos

a) Os herdeiros têm.....(aceitar) a proposta do notário mas a fortuna foi.....(gastar) em dois meses

b) No verão o meu irmão anda.....(descalçar)

c) O contrato foi.....(aceitar) pelo operário.

d) O presidente foi.....(eleger) há três anos

VOCABULÁRIO

1- Qual é o substantivo correspondente às palavras seguintes.... ?

a) Jovens

b) Razoável.....

c) Marginalizar.....

d) Desresponsabilizados

2) Qual é o verbo correspondente ao substantivo... ?

a) Nutrição.....

b) Alienação

c) Substituição.....

d) Reflexão.....

3) Sufixos Acrescente um dos sufixos – or – ista – eiro à raiz da palavra:

carta.....carteiro

a) Carne

b) Pesca.....

c) Economia.....

d) Jornal.....

Quadro 4.1. - Exemplos de exercícios dos testes analisados

Com efeito, elaborar atividades como estas não necessita de muito trabalho, na medida em que se trata de copiar modelos de exercícios existentes nos manuais em uso, que de maneira geral são desligados de qualquer contexto de comunicação. Estes exercícios, para além de serem fáceis de elaborar, são também facilmente corrigidos, permitindo um ganho de tempo para os professores. Assim, num contexto de fortes números de aprendentes nas salas de aula, aparecem como

uma melhor alternativa para superar as dificuldades relativas à avaliação comunicativa num panorama de fraca implementação.

A resistência à abordagem comunicativa é também verificada a nível dos colegas mais velhos que foram formados com base nas práticas antigas de ensino das línguas. Muitos deles ainda continuam a defender que estas práticas antigas são melhores, porque de facto contribuíram para formar uma elite cujas competências não precisam de ser demonstradas. Portanto a abordagem comunicativa, vista como uma tentativa de pôr em causa esta maneira de ensinar, é sistematicamente rejeitada em benefício do ensino e avaliação ainda tradicionais.

Um conhecimento limitado da abordagem comunicativa e dos seus pressupostos pode constituir também uma justificativa. Com efeito, avaliar as aprendizagens numa perspectiva comunicativa pressupõe um conhecimento desta abordagem e sobretudo dos seus princípios básicos. Uma avaliação comunicativa bem sucedida envolve uma formação do avaliador em como avaliar a competência comunicativa. No entanto, são poucos os professores que terão beneficiado de formação suficiente sobre esta metodologia e, por conseguinte, no geral, continuam a usar-se métodos tradicionais nas salas de aula. Efetivamente, sem formação apropriada sobre como avaliar na abordagem comunicativa, estes professores optam por soluções ao seu alcance, que consistem em produzir testes mais habilitadas para avaliar os conhecimentos da língua. Permanece a questão de se saber se a ausência de conhecimentos e de formação destes professores na abordagem comunicativa se manifesta apenas nas questões de avaliação ou se está também presente nas suas práticas letivas. Ou seja, que condições de formação na abordagem comunicativa foram dadas aos professores de PLE, quando se lhes pediu, por imposição institucional, que lecionassem as suas aulas e avaliassem os seus alunos seguindo os pressupostos de tal abordagem.

Segundo Miccoli (2016, p.105), as consequências de uma avaliação do tipo da que está aqui a ser identificada nos testes em análise é que os resultados nem sempre refletem o verdadeiro desempenho do aprendente, representando nada mais do que valores numéricos que nem sempre os professores conseguem interpretar. Portanto, não só os professores têm reais dificuldades em seguir os princípios da abordagem comunicativa como também, avaliando segundo os

pressupostos tradicionais, chegam a resultados que pouca utilidade têm para avaliar as aprendizagens de uso da língua.

A minha experiência, marcada por uma coordenação de uma célula departamental do ensino de português língua estrangeira, permitiu-me verificar que as práticas tradicionais do ensino e avaliação não concernem apenas os professores não formados na abordagem comunicativa, é antes um fenómeno generalizado que demonstra que obter formação em ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, no caso em PLE, na abordagem comunicativa não é suficiente para obter competências em avaliação segundo os parâmetros da mesma abordagem.

Uma outra hipótese explicativa da falta de correspondência entre o que, em termos metodológicos, é consignado nos programas e as práticas de avaliação sumativa de final de ciclo é a que se reporta às exigências dos programas de ensino. Na realidade, os programas são muito vastos e a carga horária definida parece insuficiente para os concretizar. No Senegal, o horário do ensino do português no secundário não está estabilizado. Se no currículo são sugeridas propostas de reorganização dos horários, na prática a aplicação destas propostas faz falta. Na origem desta situação, destaca-se o problema de infraestruturas que dificultou as tentativas de aumentar as horas de lecionação. Assim, em português a repartição horária semanal é de cinco horas para o décimo primeiro ano principiante (*seconde grand commençant*), três horas para décimo primeiro ano com três anos de aprendizagem (*seconde normale*), cinco horas para o décimo segundo ano da área de L'1 (*première L'1*) e três para o mesmo nível da área L2 (*première L2*) e também três horas para o décimo terceiro ano (*Terminale*). Numa tal situação de insuficiência horária, a preocupação principal dos ensinantes deixa de ser as necessidades dos aprendentes, mas as necessidades das autoridades académicas, resumidas na preocupação em cumprir os programas.

A escassez do material didático para o ensino da língua pode também ser um elemento justificador. Sendo o Senegal um país francófono, não é fácil ter suportes didáticos de apoio ao ensino da língua portuguesa. Os poucos manuais usados não são adaptados às exigências atuais do ensino das línguas. São de facto manuais cujos conteúdos apontam para um ensino tradicional da língua. E, em muitos casos, estes manuais são também usados como referências programáticas. Em outras

palavras, em vez de ter como base o programa oficial definido como referência para o ensino da língua, muitos professores seguem programações próprias que se baseiam na progressão existente nos manuais. Estes últimos, na maior parte dos casos, não apresentam os objetivos da aprendizagem de uma maneira comunicativa mas uma progressão linear, consoante as unidades didáticas e os pontos gramaticais. Desde logo, o ensino passa a funcionar como uma atividade que consiste em dar conhecimentos aos alunos ao invés de construir estes conhecimentos. Com efeito, se dar conhecimentos implica uma atitude passiva da parte do aprendente, construir conhecimentos envolve uma participação ativa no processo de ensino aprendizagem.

A experiência anterior dos professores constitui também uma justificativa provável para a problemática aqui em discussão. Até os anos 2000, o ensino do português no Senegal tinha como base os métodos tradicionais. Atualmente, a quase totalidade dos professores em serviço aprendeu a língua com este ensino tradicional. Esta forma de ensinar pode constituir uma fonte de referência nas suas práticas lectivas. Apresenta-se de facto como uma alternativa para professores desprovidos de referências claramente definidas. Na mesma ordem de ideias, a sua aplicação fácil parece ser uma alternativa para solucionar os problemas das avaliações nas turmas com grandes números de aprendentes.

Uma outra hipótese não menos importante para a falta de correspondência referida é o custo financeiro de uma avaliação comunicativa. Esta justificativa pode ser corroborada pela ausência da avaliação da habilidade da compreensão oral. Com efeito, embora exigida nas práticas letivas, a compreensão oral não é avaliada nos exames finais do sistema educativo senegalês. Esta competência, além de exigir condições particulares de realização, necessita também de uma forte mobilização de meios não apenas financeiras, mas também materiais. Além disso, a ausência da avaliação da habilidade da compreensão oral não é exclusiva do ensino de PLE no Senegal, antes é característica da generalidade dos sistemas de ensino de línguas estrangeiras, independentemente do país da sua implementação.

A falta de correspondência na avaliação verifica-se também na atividade da produção escrita. Nesta última, a influência do ensino da língua oficial pode ser um elemento de justificação. Com efeito, se a produção escrita ocupa um lugar importante no processo do ensino/aprendizagem em língua portuguesa, a

formulação dos temas parece ser uma cópia do que se faz na disciplina do francês língua oficial e/ou segunda. De facto, no programa de ensino/aprendizagem do português língua estrangeira não é definida uma orientação sobre a tipologia do texto que o aluno ou o candidato tem de produzir. Em consequência, os elaboradores dos testes inspiram-se na formulação de temas que impliquem uma produção de textos dissertativos, correspondendo a um modelo usado na avaliação da escrita em francês língua segunda. Esta prática orienta a escrita para a produção textual baseada no modelo literário cujo processo dá grande importância à forma como o texto é apresentado. Isto significa que o aprendente tem a obrigação de respeitar o formato clássico das três partes que constituem o texto dissertativo, nomeadamente a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Para elucidar esta questão, referimo-nos a seguir aos temas que constituíram assuntos formulados para a avaliação da atividade da produção escrita. São propostas retiradas, por esta ordem, dos exames dos anos de 2009, 2010, 2014 e 2015:

1. O trabalho determina o ser humano. Disserte.
2. Concorda ou não com Gandhi quando disse: “O que nos mata é o pensamento materialista”.
3. Achas que a mulher e o homem podem exercer as mesmas profissões? Dá a tua opinião.
4. Pensas que a língua é útil para a integração entre povos? Argumenta.

A explicação possível desta falha aponta para a falta de formação de base sobre como formular uma tarefa de produção escrita, numa perspectiva comunicativa de ensino de uma língua estrangeira.

Se os dados analisados permitiram apontar algumas dificuldades ligadas às práticas avaliativas no processo do ensino aprendizagem do português língua estrangeira no Senegal, há que reconhecer, contudo, que este estudo pode apresentar limites. Assim, pesquisas mais aprofundadas podem contribuir para dar uma visão mais larga das realidades sobre a avaliação de PLE neste contexto.

4.3. Algumas propostas de orientações

Quanto às orientações a dar no sentido de se alcançar o objetivo de adequar o ensino e a avaliação, importa contextualizar a abordagem comunicativa no caso particular do Senegal. Com efeito, se no contexto europeu do ensino das línguas o QECRL definiu níveis de proficiências, bases de referência na avaliação das aprendizagens, no Senegal não existe nenhum descritor de competência que possa permitir uma fácil definição dos parâmetros a considerar para medir as capacidades dos candidatos em usar a língua, nos diferentes níveis da aprendizagem ou do uso da mesma.

Neste sentido, para uma aprendizagem mais eficaz, seria mais benéfico evoluir para uma determinação de indicadores de proficiências dos aprendentes que permita ligar a teoria à prática. De facto, acreditamos que uma tal política seria útil para a implementação da abordagem comunicativa, no sentido em que poderá possibilitar uma elaboração de atividades para avaliar cada competência do aprendente. Em outras palavras, haveria mais visibilidade sobre como ensinar o que ensinar e como avaliar. Na verdade, sem saber de maneira clara os conhecimentos que um candidato ao exame do BAC tem de dominar, não será fácil definir critérios para avaliar a competência comunicativa como preconizado na abordagem comunicativa. Portanto, a avaliação deixará de ser mais do que notar a capacidade do candidato de conhecer a língua, mas antes uma avaliação de desempenho que, segundo Grosso *at al* (2011,p.19), deve realizar-se com o objetivo de fornecer aos ensinantes, aos aprendentes, e eventualmente também aos encarregados de educação e às escolas, informação atualizada sobre a aquisição de competências e que deverá incidir sobre o que foi ensinado, que será parte de um conjunto de conteúdos de aprendizagem programados para um ano letivo. Nesta perspetiva, os critérios de validade e de confiabilidade da avaliação referidos na descrição efetuada no capítulo anterior podem ser realizados, no sentido de conseguir uma avaliação mais justa e credível.

Os descritores de desempenho do QECRL, constantes do Quadro 4.2., podem servir de base de referência numa orientação das práticas letivas para o

desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente. Pode de facto contribuir para facilitar não apenas a definição dos objetivos da avaliação, mas também a organização dos conteúdos que devem ser priorizados para a realização de uma avaliação comunicativa. Neste sentido, os testes em vez de se focarem na verificação dos conhecimentos gramaticais descontextualizados, poderão ser baseados no controlo do desempenho do candidato enquanto utilizador da língua. A gramática, neste caso, vai deixar de ser avaliada de maneira isolada, antes será encarada como parte integrante da competência comunicativa.

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
--	----	---

Quadro 4.2. -Descritores de desempenho do
Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

No entanto, para um bom aproveitamento deste quadro, é necessário, como preconiza o QECRL, uma visão de conjunto mais pormenorizada. Isto é, convém estruturar este quadro em grelhas que apresentem as principais categorias de uso da língua (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, produção escrita), em cada um dos seis níveis (QECRL 2001, p.50). Deste modo, a avaliação terá como base critérios formulados em termos de capacidade de uso da língua e não do conhecimento das estruturas gramaticais. Em outras palavras, com a definição dos níveis de proficiência, será fácil determinar as habilidades e os conteúdos de que o candidato precisa para usar a língua. Procedendo desta maneira, a avaliação terá um efeito positivo, na medida em que deve servir para um melhor ensino e uma melhor aprendizagem (Pellegrini 2003, *apud* Miccoli 2006, p. 116). Assim, poderá ganhar em credibilidade, porque os seus resultados vão disponibilizar informações úteis que possam contribuir para melhorar o ensino da língua no Senegal.

Uma outra recomendação consiste na reorganização das turmas. Com efeito, se os números importantes de alunos nas salas de aula constituem um problema real para uma boa implementação da abordagem comunicativa, uma limitação desses números poderá de facto ajudar a superar as dificuldades com que os avaliadores se deparam. Portanto, esta realidade, embora inegável, não deve servir de argumento para legitimar práticas que estariam em contradição com os princípios da abordagem comunicativa e que deixam de lado as necessidades dos aprendentes em usar a língua aprendida para comunicar. Na mesma ordem de ideias, o trabalho de grupo pode ser também enfatizado, com uma distribuição dos papéis e a responsabilização de cada aprendente na realização das tarefas comunicativas. Seria também importante aumentar o tempo da aprendizagem com um alargamento da carga horária semanal. A meu ver, a carga atual é insuficiente para um uso correto da abordagem comunicativa. Acreditamos, portanto, que o aumento do horário vai contribuir para dar mais oportunidades aos aprendentes em

praticar a língua. Significa isso que, com um horário mais extenso, vai ser possível dedicar mais tempo para um controlo individual dos aprendentes, ou seja, oferecer o acompanhamento necessário de que os aprendentes precisam para a realização dos objetivos da comunicação.

A formação continua dos professores é sem dúvida uma necessidade absoluta. Por conseguinte, convém organizar com frequência seminários de formação prática, no sentido de reforçar as capacidades dos professores sobre como dar uma aula comunicativa e consequentemente como avaliar as aprendizagens numa perspetiva comunicativa. Na mesma ordem de ideias, partindo do princípio de que avaliamos para ensinar melhor, torna-se indispensável reservar a esta avaliação um espaço importante na formação inicial dos futuros professores de língua, no sentido de adaptar as suas práticas às exigências da abordagem comunicativa.

Hoje em dia, temos de estar de acordo que a principal motivação dos alunos em aprender uma língua é sem dúvida a comunicação. E considerando esta finalidade, urge orientar as práticas letivas para a criação de condições semelhantes àquelas em que o aprendente vai ser colocado no futuro, numa situação de aprendizagem em que a língua, segundo Dell Isola *et al* (2003, p.161), é usada com um propósito social. Significa isso que a aprendizagem da língua não se deve focar no ensino de regras e nos exercícios de manipulação de formas, mas deve-se preocupar com a comunicação. Deste modo, o reforço da abordagem comunicativa tem a sua pertinência, na medida em que a sua boa implementação constituirá uma alternativa eficaz para a facilitação da comunicação.

Com efeito, se após vários anos de aprendizagem os aprendentes senegaleses têm dificuldades em usar a língua, é sem dúvida porque existe uma falha no sistema, que necessita de uma correção urgente. Nesta perspectiva, convém, portanto, identificar onde está o problema, que, a meu ver, não se situa a nível dos aprendentes, mas antes nas práticas letivas vigentes no sistema educativo. Assim, torna-se um imperativo mudar as práticas, no sentido de as conformar aos princípios da abordagem adotada. Estas práticas vigentes, que parecem desprezar as necessidades dos aprendentes, devem de facto ser repensadas na perspetiva de apagar as contradições existentes entre as diferentes componentes da abordagem: o ensino e a avaliação.

Em resumo, uma mudança de abordagem na didática das línguas impõe necessariamente uma formação adequada do corpo docente. Esta formação que, embora existente no sistema educativo senegalês, deve ser reforçada sobretudo no que tem a ver com a elaboração de testes que respondam às necessidades de uma avaliação comunicativa das aprendizagens. Assim, por meio de seminários de formação, acreditamos que se pode atingir este objetivo. Dell Isola *et al* (2003, p.162) defendem, a este propósito, que, se o professor não tiver uma formação adequada, alinhada com as tendências contemporâneas, terá dificuldades em entender a natureza e as características das inovações propostas, condição fundamental para que venham a ser efetivamente implementadas na preparação do aluno. Portanto, uma formação adequada contribuirá para superar as dificuldades que enfrentam hoje em dia os professores senegaleses na realização de uma avaliação comunicativa.

Síntese

Este capítulo da tese teve o propósito de elucidar as eventuais fontes dos problemas relativos à falta de coerência nas práticas pedagógicas vigentes no processo da avaliação das aprendizagens em PLE.

Com efeito, diversas razões foram apontadas, nomeadamente a rejeição da abordagem comunicativa, o conhecimento limitado de tal abordagem e dos seus pressupostos, a escassez do material didático adaptado, a experiência anterior dos professores, o custo financeiro de uma avaliação comunicativa e as exigências dos programas de ensino.

Convém, no entanto, sublinhar que esta apreciação apresenta algumas limitações, pelo que pesquisas mais aprofundadas podem contribuir para dar uma visão mais larga das realidades sobre a avaliação em PLE no Senegal.

CONCLUSÃO

Esta dissertação assumiu como objetivo contribuir para melhorar o ensino de PLE no Senegal, particularmente no que respeita às práticas avaliativas vigentes no processo do ensino/aprendizagem da língua no País, a partir de uma reflexão analítica da relação entre as práticas de ensino e as práticas de avaliação.

Ao longo da nossa reflexão, abordámos as questões relativas à introdução da língua no sistema educativo e à evolução do seu ensino. Tratámos também das práticas pedagógicas, cuja principal base curricular é a abordagem comunicativa. Tratou-se precisamente de expor alguns princípios orientadores da abordagem comunicativa que permitem a realização de uma aula dita comunicativa.

Foi abordada também a questão da coerência entre as práticas pedagógicas e a avaliação das aprendizagens. Partindo do facto de que os testes elaborados para a avaliação final dos ciclos de estudos não se enquadram nos princípios da metodologia, se não da usada em sala de aula, pelo menos da preconizada nos programas de ensino e no currículo, tentámos construir a nossa reflexão sobre as razões que poderiam explicar um tal desequilíbrio.

Para tal, esta investigação apoiou-se numa recolha e análise de dados do exame do *baccalaureat* senegalês. Com efeito, através de um *corpus* constituído de uma vintena de testes tirados dos exames de 2006 até 2015, tentámos analisar os diferentes formatos de questões privilegiados na avaliação das componentes da competência linguística e da produção escrita. Tratou-se, de facto, de gerar respostas às interrogações sobre o que pode explicar a situação de inadequação entre o ensino e a avaliação das aprendizagens no sistema educativo senegalês.

Desta análise, diversas hipóteses foram levantadas. Tratou-se entre outras da rejeição da abordagem comunicativa, considerada por muitos professores senegaleses como metodologia inadaptada ao contexto do país, defendendo o argumento dos fortes números de aprendentes nas salas de aulas, que, conseqüentemente, não permitem um ensino e avaliação comunicativos. Apontámos também a formação do corpo docente que constitui um elemento importante e indispensável para uma implementação correta da metodologia. A

extensão dos programas, combinada com a fraca carga horária das aprendizagens, e a falta de material didático adaptado abriram caminho para um ensino da língua baseado nas práticas tradicionais. Entre outras hipóteses explicativas da realidade observada, mencionámos ainda a experiência anterior dos professores, que ainda não conseguem livrar-se das práticas de ensino pretéritas.

Em suma, os dados analisados permitiram apontar algumas irregularidades que se verificam sobretudo nas práticas avaliativas. Contudo, há que reconhecer que o estudo pode apresentar limitações, porque necessita de um trabalho de terreno muito mais aprofundado. Efetivamente, pesquisas mais aprofundadas poderão contribuir para dar uma visão mais abrangente das diferentes realidades que caracterizam as práticas avaliativas em PLE no sistema educativo senegalês.

Sem nos limitarmos na verificação das diferentes hipóteses levantadas, a nossa reflexão foi levada para a formulação de algumas propostas de orientação. Importa, no entanto, sublinhar que com estas propostas não pretendemos traçar um caminho que se deve a todo o custo seguir para resolver o problema, mas antes indicar pistas de reflexão que possam servir de ponto de partida para uma abordagem mais elaborada que possa contribuir para a resolução do problema. Entre outras propostas, temos a contextualização da abordagem comunicativa no caso senegalês, através de uma definição dos níveis de proficiência, à imagem do sistema europeu de ensino das línguas. Acreditamos que esta experiência terá a sua pertinência no sistema educativo senegalês, no sentido em que poderá facilitar a definição do que se espera do candidato e, conseqüentemente, a determinação dos conteúdos que se quer avaliar o como os avaliar, conformando-se a avaliação aos pressupostos da abordagem comunicativa. A reorganização das turmas e o alargamento da carga horária podem também ser pertinentes, na medida em que vão possibilitar um ambiente mais favorável e um ganho de tempo de aprendizagem. A formação continua dos professores pode contribuir grandemente para se conseguir uma avaliação bem sucedida. Tratar-se-á de integrar um módulo sobre avaliação na formação inicial dos futuros professores

Em definitivo, acreditamos que a realização das recomendações pode gerar resultados positivos não apenas na implementação da abordagem comunicativa, mas também na realização de avaliações que se enquadrem nos princípios orientadores de tal abordagem.

BIBLIOGRAFIA

- ALTE (2011). *Manuel pour L'élaboration et la passation des tests d'examens de langue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Arias, C. I., Maturana, L. & Restrepo, M. I. (2012). Evaluacion de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje n° 40*: 99-126.
- Bangoura, M. (2004). Littérature et pédagogie: L'enseignement du portugais du secondaire au supérieur. In *Actas do colóquio internacional "O ensino do francês e do português na África ocidental"* (pp. 68-74). Paris: Union Latine.
- Beeacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Canale, M., Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Oxford: University Press.
- Carneiro, L. M. S. (2012). "Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: Abordagem Comunicativa e Teoria da Relevância". *Entrepalavras n° 1*: 97-101.
- Casteleiro, J. M., Meira, A. & Pascoal, J. (1988). *Nível Limiar: Para o ensino/aprendizagem do português como língua segunda/ língua estrangeira*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Chacín, J., Peña, D. & Márquez, M. (2010). Principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français au niveau secondaire. *Synergie Venezuela, N° 5*: 205-223.
- Coste, D. & Gallison, R. (1983). *Dicionário de didática das línguas*. Coimbra: Almedina.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français Langue Etrangère et Seconde*. Paris: Asdifle, CLE International.
- Esteves, M. L. (1998). *A Questão do Casamansa e a Delimitação das fronteiras da Guiné*. Lisboa: Centro de Estudo de História e Geografia Antiga.
- Dell'Isola, R. L. P., Sacaramucci, M. V. R, Schlatter, M. & Judice, M. (2003). A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada, n° 1*: 153-184.
- Fischer, G., Justino, L. J., Marques, M. E. R., Peralta. M. H., Figueiredo, M. J., Barroso, M. R. & Belo, M. T. (1990). *Didática das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, L. M. L. (2009). A presença da tarefa comunicativa em sites para o ensino de PLE. *Ao pé da Letra, Revista dos alunos da graduação em letras, n° 11 (2)*: 94-113.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Nathan-Clé International.
- Giger, I. P. L. (1996). A propos des méthodes communicatives: la transposition didactique en FLS. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, n° 64* : 145-165.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris: Bordas.

- Goullier, F. (s/d). *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue* : <http://projetocinco.eu/files/85/859.pdf> (consultado a 22/03/2016).
- Gouveia, C. A. M. (2014). A Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. dos Santos e M. A. de Melo (eds.), *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico* (pp. 203-231). Campinas: Pontes.
- Grosso, M. J., Soares, A., Sousa, F. de & Pascoal, J. (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Ministério da Educação: DGIDC.
- Gruca, I. & Cuq, J. P. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse universitaire de Grenoble.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Traduction de France Mugler. Paris: Hatier-Credif.
- Horta, J. S. (2015a). Senegal vai ter em Ziguinchor segundo Centro de Língua Portuguesa. *JL-Jornal de Letras, Artes e Ideias*, n° 217, 27 de maio a 9 de junho (pp. 2, 3).
- Horta, J. S. (2015b). Este é o país não lusófono onde há mais aluno de Português. *Mundo Português*, n° 1, Suplemento da edição de 19 de junho do semanário *O Emigrante/ Mundo Português* (p. 21).
- Kébé, A. (2004). L'enseignement du portugais à l'université de Dakar. *Actas do colóquio internacional, O ensino do francês e do português na África ocidental* (pp.107-114). Paris: Union Latine.
- Lima, N. S. & Filho, M. N. R. S.(2013). A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. *Revista Sociodialeto*, N° 9 : 2-26.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- Miccoli, L. (2006). *Avaliação da aprendizagem de ILE: uma realidade que choca*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n° 45(1): 103-118.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à Communiquer en Langue Étrangère*. Paris: Hachette.
- Mothe, J. C. (1975). *L'évaluation par les tests dans la classe de français*. Paris: Hachette.
- Nadjoua, K. (2012). *Pour une approche communicative de l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire française*. Tese de Doutoramento. Biskra, Argélia : Université Mohamed Kheider
- Ndiaye S. (2006). *O ensino do português L2 no Senegal. Contributo para a compreensão do ensino-aprendizagem do português no estrangeiro*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Universidade de Minho.
- Neuner, G., Edelhoff, C., Krüge, M. & Piepho, H. E. (1985). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Copimate.
- Pascoal, J. L. & Oliveira, T. B, 2012. *Exames de Português B2*. Lisboa: Lidel Edição Técnica.
- Pedreiro, S. (2013). Ensino de línguas estrangeiras - métodos e seus princípios. *Revista Eletrônica IPOG Especialize On Line*, Janeiro.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Piccardo, E. (2014). *Du comunicatif à l'actionnel: Un cheminement de recherche*. Estrasburgo: Conselho da Europa. (Disponível online: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CSC605_Research_Guide_French.pdf).
- Puren, C., Bertocchini, P. & Costanzo, E (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Marketing S.A.

- Puren, C. (2007). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes Essai sur l'éclectisme*. France: Didier.
- Puren, C. (2001). La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues. *Évaluation et certification en langue*, N° 1 : 12-29.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Rey, O. (2012). Le déficit de l'évaluation des compétences. *IFEi*, n°76: 1-18.
- Rodrigues, B. C., Rocha, M. P. dos Santos & Gonçalves, R. M. (2011). Um olhar sobre a prática avaliativa de língua inglesa. *Via Litterae Anapolis*, N° 1: 5-21.
- Schulz, O. L., Custodio, M. M. C. & Viapiana, S. (2012). Concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. *Pensar Línguas Estrangeiras*, n°1. (Disponível online: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/view/1434/1088>).
- Senghor, L. S. (2002). *A negritude e a saudade*. 1ª edição. Minerva. Coimbra.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: CLE International.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*: Paris. CLE International.
- Van Ek, J. A. (1975). *The threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: CEEP.

ANEXO

20 EXAMES DE BAC DE 2006 A 2015

